"فعالية برنامج تدريبي قائم على اتجاه تدريس الفلسفة للأطفال (P4C) في تنمية مهارات إدارة وتيسيرالمناقشات الفلسفية والاتجاه نحو الفلسفة لدى معلمي المرحلة الابتدائية."

د / محمد عبد الرءوف خميس

- **مستخلص الدراسة** :

هدفت الدراسة إلى تصميم برنامج تدريبي قائم على اتجاه الفلسفة للأطفال، وبيان فاعليته في تنمية مهارات إدارة وتيسير المناقشات الفلسفية والإتجاه نحو تدريس الفلسفة للأطفال لدى معلمي المرحلة الإبتدائية،. ثم الكشف عن االتغيرات التي طرأت على معلمي المجموعة التجريبية ، والتغيرات التي لاحظوها على تلاميذهم بعد انتهاء البرنامج . اتبعت الدراسة منهج شبه تجريبي، و تكونت عينة الدراسة من معلمي المرحلة الإبتدائية بمركز شبراخيت ،وكان عدد افراد العينة ٣٠ معلم ومعلمة، وبطريقة الإختيار العشوائي تم تقسيم العينة الى مجموعة تجريبية درست البرنامج المقترح وبلغ عددها (١٥ معلم ومعلمة) والمجموعة الثانية المجموعة الضابطة وبلغ عددها (١٥ معلم ومعلمة).أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذو دلالة إحصائية في كل من مهارات دارة وتيسير المناقشات الفلسفية، والإتجاه نحو تدريس الفلسفة للأطفال، كما كشفت الدراسة عن وجود تغيرات ايجابية لدى معلمي المجموعة التجريبية، ولدى تلاميذهم، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على اتجاه الفلسفة للأطفال.

" The effectiveness of the training program is based on the direction of philosophy for children in the development of management skills and facilitate philosophical discussions about philosophy and direction to the primary teachers"

D/ Mohammed Khamishur.

Abstract

The study aimed to design a training program based on the direction of philosophy for children & evaluating its effectiveness on developing management skills and facilitate philosophical discussions and the trend towards the teaching of philosophy for children at primary school teachers, Then detection changes that have occurred on the teachers of the experimental group, and the changes that have noticed on their students after completion of the program. The study followed the semi-empirical approach, and study sample consisted of primary school teachers Shoubrakhit Center, and the number of sample members of the 30 teachers, and in a way random selection sample was divided into an experimental group studied the proposed program and numbered (15 teachers) and the second group of the control group reached number (15 teachers). The results showed no difference statistically significant in both the management skills and facilitate philosophical discussions, and the trend towards the teaching of philosophy for children, as the study revealed the existence of positive changes to the teachers of the experimental group, and among their students, and can this result is due to the effectiveness of the training program based on the direction of Philosophy for children .

Keywords: p4c, management skills and facilitate philosophical discussions.

• **المقدمة** :

لقد عانت مصر من فترةٍ سادها القمعُ والتعدي على الحقوق والحريات، ويُعد عدم احترام عقول المواطنين كبارًا وصغارًا، والحرص على تغييبها، وتزييف الوعي وعدم تمكينها من ممارسة التفكير الناقد والإبداعي أبرز مثال علي هذا القمع، وساعد على ذلك ممارسة المعلمين للسلطة القمعية على التلاميذ؛ متمثلة في فرض الآراء عليهم ، وإجبارهم علي التسليم بها، بحجة أن مايقوله الكبار دائما يكون صحيحًا ، ويجب التسليم به، ولا يجوز مناقشته، واعتبار إبداء التلميذ لرأيه فيما يقوله المعلم خطأ يُعاقب عليه. ويمثل ذلك تعديًا صارخًا على حق الإنسان في التفكير والتعبير، بل وحقه في الحياة. الأمر الذي أحدث فجوة كبيرة بين المعلمين والمتعلمين .

وتشهد مصر الآن بعد اقرار دستور جديد في البلاد، يُتوقع أن يُعلي المبادئ والقيم الأساسية، التي تحكم كافة التفاعلات الفردية والاجتماعية؛ وهي احترام حق الحياة، والمساواة، والحرية، والعدالة، والكرامة الانسانية، وحماية الحق في التعبير وإبداء الرأي، ويتطلب ذلك فلسفة تعليمية جديدة، تُرسخ لتلك القيم، فضلا عن تطوير البرامج التعليمية، بهدف تنمية كافة الامكانات المعرفية والعقلية الوجدانية للتلاميذ، كمواطنين في مصر الديمقراطية. كما يُعتبر المعلم الركيزة الأساسية في تحقيق أهداف هذا التحول؛ لما له من دور في قيادة التحول، بانتاج جيل من المتعلمين، يتمتع بالقدرة على التعلم الذاتي، ويتسلح بمهارات التفكير الناقد والابداعي، والتي ينبغي أن تكون على رأس أولويات الأهداف التعليمية.

ولأن مرحلة الطفولة كما تصفها اليونسكو بأنها سن للدهشة والتساؤل، والرغبة في المعرفة، والبحث عن الحقيقة، تُمثل مطلبًا ملحًا ومسئولية كبرى، يجب التعامل معها بما تستحقه، وعدم تفويتها لما لها من دور في تنمية قدرات التلاميذ، كما أكدت اليونسكو في إعلانها الشهير من أجل الفلسفة بباريس عام ١٩٩٥ على أن التربية الفلسفية تساهم في تحقيق السلام، وذلك بتكوين عقول حرة ومتزنة، وقادرة على مقاومة أشكال الدعاية والتعصب والاقصاء واللاتسامح. وتهيئ كل مواطن لتحمل مسئولياته، إزاء التساؤلات المعاصرة الكبرى في المجال الأخلاقي.(باتريس فرمرين:٢٠٠٣)

ويُعتبر برنامج الفلسفة للأطفال من البرامج التي أثبتت كثير من الدراسات والبحوث العلمية فاعليتها، في تنمية قدرات التلاميذ، المعرفية والعقلية والوجدانية والاجتماعية، (كمال نجيب ١٩٨٨، Splitter, L. J., & Sharp, A. M. (1995), Fisher, R. 2003, Patrick J.M. Costello 2007, Michael SchleiferwithCynthiaMartin2007,GilbertBurgh,andath, 2007)

ومن ثم انتشر تدريسها في كثير من دول العالم، ويؤكد ذلك كثرة عدد الدول التي أدخلت الفلسفة للأطفال في برامجها التعليمية ، والتي تبلغ ٦٠ دولة تقريبا، إيمانًا بأثرها في احداث تغييرات إيجابية على نمو التلاميذ، في كافة

المجالات المعرفية والعقلية والوجدانية والاجتماعية والأخلاقية. (اليونسكو ٢٠٠٩).

وبالنظر إلي واقع تدريس الفلسفة في مصر والذي يظل قاصراً على المرحلة الثانوية فقط، ويعاني من الكثير من السلبيات المتمثلة في التركيز على الحفظ، وإهمال جوانب التفكير ومهارات التفلسف، (صافيناز عفيفي١٩٨٢، محمد زيدان ١٩٨٩، ١٩٩٨) ، هذا فضلا عن أن المعلمين المنوط بهم قيادة التحول الديمقراطي في مصر لم يتلقوا قبل الخدمة أي تعليم أو تدريب، يمكنهم من التعامل المطلوب مع تساؤلات الاطفال، وكيفية إدارة وتيسير المناقشات الفلسفية معهم، الأمر الذي يفرض ضرورة تعرضهم لبرامج تدريبية، تؤهلهم للقيام بدورهم في تسهيل نمو العقول الشابة.

واستنادا إلى مسلمة تربوية مؤداها : أن المعلمين يركزون اهتمامهم على ما يتضمنه المنهج المدرسي فقط ولايخرجون عنه، حرصاً على تحقيق الأهداف المحددة، ولا يهتمون بإجراء مناقشات منظمة مع التلاميذ، بغرض تنمية التفكير لديهم؟ فقد أجريت دراسة استطلاعية❖ على عينة من المعلمين، بلغت (٥٠ معلم ومعلمة بمدارس التعليم الابتدائي بمحافظتي البحيرة والأسكندرية، و(١٠٠ طالب وطالبة من مرحلة التعليم الأساسي، بكلية التربية بدمنهور الفرقة الرابعة، قبيل تخرجهم من الكلية مباشرة)؛ بغرض الكشف عن إجابات أولية عن بعض التساؤلات مثل: ماذا يعرف المعلمون عن تدريس الفلسفة للأطفال؟ وما أهميتها؟ ، وهل يرى علاقة بين الفلسفة والمنهج الدراسي الذي يقوم بتدريسه؟ ومعرفتهم عن قدرة الأطفال على التفلسف ، وهل يمكن تدريس الفلسفة للأطفال ؟ وكيف يتعامل المعلمون مع أسئلة الأطفال؟ وماذا تعني المناقشات الفلسفية لديهم ؟ وما الأنشطة المناسبة لحث الطفل على الإنخراط في المناقشات الفلسفية؟، وهل سبق لهم تلقي أي تدريبات أثناء الخدمة في تلك الموضوعات؟.وقد أسفرت نتائج الدراسة الاستطلاعية عما يأتي: ❖ملحق(١)

- أجمعت عينة المعلمين على أنهم يتحاشون فتح المناقشات حول أسئلة التلاميذ خشية اضاعة زمن الحصة، بل يطلبون من الأطفال الكف عن طرحها في معظم الأحيان.
- قلة وعي المعلمين والطلاب المعلمين بمفهوم المناقشات الفلسفية، وعجزهم عن تقديم أية أنشطة لتشجيع الأطفال على الانخراط فيها.
- أجمع أفراد العينة من المعلمين أنهم لم يتلقوا أية برامج تدريبية تتصل بتلك الموضوعات.

والآن هل من الحكمة، وهل من مصلحة الوطن أن نترك الأطفال في تلك المرحلة الحيوية من العمر دون الاهتمام بتنمية قدرتهم على التفكير والنمو السليم، و في ظل معلم غير مدرك بأهمية التعامل مع أسئلتهم، وطرح الأسئلة الفلسفية التي تناسبهم ومناقشتها معهم، وغير مقتنع بجدواها، ولا يعرف كيفية إجراء وتوظيف المناقشات الفلسفية مع الأطفال، و لا يرى امكانية توظيفها من خلال المناهج التي يدرسونها، لنقص خبرته في هذا المجال، وقلة البرامج التدريبية، وخلو البرامج الدراسية من أ ية مقررات أو أنشطة تحقق هذا

الهدف؟ في الوقت الذي يتسارع فيه الإهتمام الدولي بتقديم الفلسفة لأطفالهم، باعتبارها سبيل للنهوض، ودعم السلام وازدهار الديمقراطية؟ و من ثم، أليس من المهم بل من الضرورى تدريب المعلمين على تحقيق ذلك ؟ وسد تلك الفجوة في برامج تدريب المعلمين عامة، وبرامج اعداد معلم التعليم الابتدائي على وجه الخصوص؟.

- **مشكلة البحث** :

بالرغم من أهمية مرحلة الطفولة بوصفها تمثل سن الدهشة، والرغبة في المعرفة ، وكثرة الأسئلة ، وأن تنمية التفكير واتاحة الفرصة للتعبير عن الرأي، أصبحت حقا من حقوق الطفل ، وما تتطلبه مصر في تلك المرحلة من تنشئة مواطنين لديهم القدرة على ممارسة الديمقراطية، والإيمان بمبادئها، وفي ظل غياب الاهتمام بتدريس الفلسفة في المراحل الأولى من التعليم بمصر، وما أكدته نتائج العديد من الدراسات والبحوث العلمية الأجنبية والعربية عن فاعلية برنامج الفلسفة للأطفال، في تنمية قدرات الأطفال، في كافة المجالات المعرفية ،والعقلية ، والوجدانية، والاجتماعية، ومنها على سبيل المثال: ,HOLDER , J. (1991), SLADE, C. (1992), - SPROD, TIM (1997),) IMBROSCIANO, ANTHONY (1997), MOREHOUSE, R. & M. ,WILLIAMS (1998)، وفي ظل غياب الفلسفة عن ساحات الدراسة في تلك المرحلة ، وتدني معارف وخبرات ومهارات المعلمين، حول كيفية ممارسة الفلسفة مع الأطفال، من خلال المناهج التي يدرسونها ، وبكيفية تنمية تفكير الأطفال، أو اتاحة الفرص أمامهم للتعبير عن أفكارهم، والحوار مع أقرانهم، أومعرفة الطرق والأساليب التي يمكن من خلالها جعل صفوفهم أماكن للأستقصاء والمناقشة ، فضلا عن عدم وجود برامج تدريبية في هذا المجال، يتضح أن الحاجة ماسة لتقديم برنامج تدريبي يرتكز على اتجاه الفلسفة للأطفال، وبيان مدى فاعليته في تنمية مهارات إدارة وتيسير المناقشات الفلسفية مع الأطفال ، وتغيير اتجاهاتهم نحو تدريس الفلسفة للأطفال.

ويمكن التعبير عن مشكلة البحث في السؤال الرئيسي الآتي": ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على اتجاه الفلسفة للأطفال في تنمية مهارات إدارة وتيسير المناقشات الفلسفية والاتجاه نحو تدريس الفلسفة للأطفال لدى معلمي المرحلة الابتدائية؟ ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما الأسس النظرية التي ينطلق منها البرنامج التدريبي لمعلمي المرحلة الابتدائية ؟ وما موضوعاته؟
- ما فاعلية البرنامج التدريبي القائم على اتجاه الفلسفة للأطفال في تنمية مهارات إدارة وتيسير المناقشات الفلسفية لدى معلمي المرحلة الابتدائية؟
- ما فاعلية البرنامج التدريبي القائم على اتجاه الفلسفة للأطفال في تغيير الاتجاه نحو تدريس الفلسفة للأطفال لدى معلمي المرحلة الابتدائية؟
- ما التغيرات التي طرأت على افراد المجموعة التجريبية بعد تعرضهم لتجربة البحث ، كما يرونها.
- ما التغييرات التي طرأت على التلاميذ كما لاحظها أفراد المجموعة التجريبية خلال فترة التدريب المتصل؟

- **فروض البحث** :

- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية، ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة، على محاور مقياس التقييم الذاتي لمهارات إدارة وتيسير المناقشات الفلسفية، والدرجة الكلية في القياس القبلي.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية، ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة، على محاور مقياس الاتجاه نحو الفلسفة للأطفال، والدرجة الكلية في القياس القبلي.
- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوي ≤ ٠٥ بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية، و متوسطات درجات المجموعة الضابطة، على محاور مقياس التقييم الذاتي لمهارات إدارة وتيسير المناقشات الفلسفية، والدرجة الكلية في القياس البعدي.، لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوي ≤ ٠٥ بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية، و متوسطات درجات المجموعة الضابطة، على محاور مقياس الاتجاه نحو الفلسفة للأطفال، والدرجة الكلية في القياس البعدي.، لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوي ≤ ٠٥ بين متوسطات درجات القياس القبلي والقياس البعدي، على محاور مقياس التقييم الذاتي لمهارات إدارة وتيسير المناقشات الفلسفية، والدرجة الكلية، لأفراد المجموعة التجريبية، لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوي ≤ ٠٥ بين متوسطات درجات القياس القبلي والقياس البعدي، على محاور مقياس الاتجاه نحو الفلسفة للأطفال، والدرجة الكلية لأفراد المجموعة التجريبية، لصالح القياس البعدي.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوي ≤ ٠٥ بين متوسطات درجات القياس القبلي والقياس البعدي، على محاور مقياس التقييم الذاتي لمهارات إدارة وتيسير المناقشات الفلسفية، والدرجة الكلية لأفراد المجموعة الضابطة.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوي ≤ ٠٥ بين متوسطات درجات القياس القبلي والقياس البعدي، على محاور مقياس الاتجاه نحو الفلسفة للأطفال، والدرجة الكلية لأفراد المجموعة الضابطة.

- **أهداف البحث**:

تتلخص أهداف البحث فيما يأتي:

- الكشف عن الآثار المترتبة على البرنامج التدريبي المقترح، من خلال الكشف عن فاعليته في تنمية مهارات إدارة وتيسير المناقشات الفلسفية لدى معلمي المرحلة الابتدائية.
- استكشاف التغير الذي حدث في اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تدريس الفلسفة للأطفال.
- الكشف عن التغير الذي طرأ على الممارسات التدريسية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

- الكشف عن التغيرات التي لاحظها أفراد المجموعة التجريبية على تلاميذهم أثناء فترة التدريب المتصل.

- **مصطلحات البحث**:

- **البرنامج التدريبي المقترح** Suggestion Training Program

خطة تدريب منظمة، تهدف إلى تطوير المعلم مهنيا وعلميا بشكل مقصود، وتعتمد في تنفيذها على مشاركة المعلمين في نشاط تدريبي، يتضمن مجموعة من الإجراءات المنظمة، وفق متطلبات إدارة وتيسير المناقشات الفلسفية مع الأطفال، تخطيطا وتنفيذا وتقويما.

- **اتجاه الفلسفة للأطفال** Philosophy For Children.

يمكن تعريف اتجاه الفلسفة للأطفال وفقاً للإستخدام الشائع بين المربين والفلاسفة بأنه: برنامج تربوي عام يهدف إلي حفز التفكير الفلسفي للأطفال، وتشجيعه ، باستخدام مواد تعليمية موائمة وخلق مناخ مُواتٍ "يمكن الطفل من الانخراط في الحوار والمناقشة، والتفكير والتأمل، والتعبير عن نفسه، ومقارنة وجهات نظره ومقابلتها بوجهات نظر أقرانه".(كمال نجيب:١٩٨٨).

- **المناقشات الفلسفية**: Philosophical Discussion

طريقة لممارسة الفلسفة تقوم على المحادثة بين مجموعة من المتعلمين، يحددون أجندة المناقشة الخاصة بهم، بطرح أسئلة تستجيب لبعض المثيرات التي يقدمها المعلم،(نص . صورة – لغز . فيديو . أو مصدر اعلامي)، وتتضمن آراء ومناقشات لفلاسفة ومفكرين، أو أعراف وتقاليد وقيم فلسفية، وذلك من أجل تنمية الأفكار معا، حول المفاهيم موضوع المناقشة، في ظل مجموعة من القواعد والأخلاقيات، التي تكفل النجاح وتحقيق الأهداف. (Reznitskaya, A., Anderson, R. C. (2007)

- **الاتجاه نحو الفلسفة** :

يشبه البعض الاتجاه بالخط المستقيم، الذي يمتد بين نقطتين:أحداهما تمثل أقصى القبول لموضوع الاتجاه، والثانية تمثل أقصى الرفض لهذا الموضوع، ويمثل الوسط نقطة الحياد، وتزداد شدة القبول كلما ابتعدنا عن نقطة الحياد واقتربنا ناحية النقطة الأولى ، بينما تزداد شدة الرفض كلما ابتعدنا عن نقطة الحياد واقتربنا ناحية النقطة الثانية.(سعيد طه أبو السعود:١٩٩٧)

ويُقصد بالاتجاه في البحث الحالي: "مُحصلة استجابات معلم المرحلة الابتدائية من حيث القبول أو الرفض إزاء تقدير قيمة الفلسفة، وقابلية الأطفال للتفلسف، وأهمية المناقشات الفلسفية في دعم النمو المعرفي والوجداني والاجتماعي والعقلي للأطفال، وامكانية دمج الفلسفة في المقررات الدراسية المختلفة داخل الفصول الدراسية.".

- **مسلمات البحث**:

- إن مرحلة الطفولة كما تصفها اليونسكو - بأنها سن للدهشة والتساؤل، والرغبة في المعرفة ، والبحث عن الحقيقة - تمثل مطلبا ملحًا ومسئولية كبرى يجب التعامل معها بما تستحقه وعدم تفويتها لما لها من دور في تنمية قدرات التلاميذ.

- إن انخراط الأطفال في المناقشات الفلسفية والحوار وعمليات الاستدلال العقلي يؤهلهم للارتقاء بتفكيرهم ، ويخلصهم من كثير من الأخطاء الشائعة، التي يمكن أن تقلل من فاعلية التفكير.
- إن تدريب الأطفال على مهارات التحليل والنقد والتفكير العميق وغيرها من مهارات التفكير الفلسفي؛ يؤدي إلى الارتقاء بالخصائص العقلية والفضائل الأخلاقية لديهم.
- إن التدريس من خلال المناقشة والحوار والاعتماد على الخبرة الإنسانية للمتعلم في فحص وتحليل المفاهيم، والأفكار الفلسفية، والتفكير في الأسئلة المهمة، يُسهم في دعم النمو المعرفي والعقلي والوجداني لدى التلاميذ..
- أن تقديم برامج تدريبية للمعلمين على كيفية إنشاء بيئات التعلم المناسبة لإدارة وتيسير المناقشات الفلسفية لتشجيع الأطفال على ممارسة الفلسفة ، واقناعهم بقابلية ذلك للتحقيق، يُعدل من أفكار المعلمين في التعامل مع أسئلة الاطفال، والاهتمام بالمفاهيم الفلسفية المرتبطة بالمناهج التي يدرسونها في المرحلة الابتدائية.

- **أهمية البحث**:

تكمن أهمية البحث الحالي فيما يأتي:

- يأتي هذا البحث استجابة للاتجاهات العالمية التي تنادى بضرورة الاهتمام بتنمية التفكير لدى الأطفال من جانب ، واعتبار أن تدريس الفلسفة للأطفال بمثابة حق لهم في التفلسف من جهة ثانية ، وتشجيعهم على ممارستها، وبالتالي يمثل تدريب المعلمين أثناء الخدمة على إدارة وتيسير المناقشات الفلسفية داخل فصول الدراسة أحد ركائز تنفيذ هذا الاتجاه في التعلم.
- يُقدم البحث الحالي برنامج تدريبي لإدارة وتيسير المناقشات الفلسفية داخل فصول الدراسة، بالمرحلة الابتدائية؛ يمكن الاستفادة منه وتكرار تنفيذه من قبل وحدات التدريب والتقويم، التابعة للمديريات التعليمية بوزارة التربية والتعليم .
- يُقدم البحث بطاقة تقييم ذاتي لقياس مدى اكتساب معلمي المرحلة الابتدائية - عينة الدراسة - المهارات إدارة وتيسير المناقشات الفلسفية مع الأطفال، يستفيد منها المعلمين والموجهين، وأولياء الأمور، والمهتمين بتشجيع الأطفال على ممارسة حقهم في التفلسف.
- يقدم البحث الحالي مقياساً مضبوطا لقياس اتجاه معلمي المرحلة الابتدائية نحو تقدير قيمة الفلسفة، وقابلية الأطفال للتفلسف، وأهمية المناقشات الفلسفية في دعم النمو المعرفي، والوجداني والاجتماعي، والعقلي للأطفال، وإمكانية دمج الفلسفة في المقررات الدراسية المختلفة داخل الفصول الدراسية، مما قد يشجع المعلمين على إدخال الأسئلة الفلسفية في ممارساتهم التدريسية.
- يُزود البرنامج التدريبي المقترح معلمي المرحلة الابتدائية في التخصصات المختلفة - أثناء الخدمة - بإطار معرفي يتناول مفهوم الفلسفة للأطفال،

وأهميتها، وكيفية تقديمها لهم ،ونتائج البدراسات والبحوث التي اهتمت بقياس أثرها على الأطفال، ومهارات إدارة وتيسير المناقشات الفلسفية مع الأطفال ، والصفات المميزة للمعلم الفعال، في إدارة وتيسير المناقشات الفلسفية.

- قد تُشجع نتائج البحث الحالي . بالإضافة إلي البحوث السابقة . القائمين على وضع السياسات التعليمية وتخطيط المناهج الدراسية، بالتفكير في إدخال الفلسفة ضمن برامج التعليم في مرحلة التعليم الابتدائي، وعدم قصرها على المرحلة الثانوية؛ لدورها الفاعل في تنمية القدرات المعرفية والعقلية والوجدانية والأخلاقية والاجتماعية لدى المتعلمين.
- قد يُشجع البحث الحالي بأدواته ونتائجه بعض الباحثين على طرح المزيد من الممارسات الفلسفية القائمة على الاستقصاء الفلسفي، دعمًا لتنمية مهارات التفكير الفلسفي والمنطقي لدى التلاميذ..
- يُمثل هذا البحث دعوة للمعلمين بضرورة الاعتماد على المناقشات الفلسفية والحوار، والخبرة الإنسانية ، وانشاء مجموعات الاستقصاء الفلسفي، في تدريس المجالات المعرفية المختلفة، بما يشجع المتعلمين على بناء المفاهيم ، وتكوين المعاني بأنفسهم، وفحص الأفكار، وتبنى أفكارًا ومعتقدات صحيحة.
- يُتوقع أن يُمثل هذه البحث خُطوة في الاتجاه الصحيح ، قد تُغير الكثير من الاتجاهات السلبية عن الفلسفة وأهميتها في الحياة، للفرد والمجتمع، ، بين قطاع كبير من العاملين في الحقل التربوي لاسيما معلمي المرحلة الابتدائية .

- **أدوات البحث**:

- مقياس للتقييم الذاتي لمهارات ادارة وتيسير المناقشات الفلسفية. من إعداد الباحث.
- مقياس الاتجاه نحو الفلسفة وامكانية تدريسها للأطفال. من إعداد الباحث.
- استبيان للكشف عن التغير الذي طرأ على الممارسات التدريسية للمعلمين ، والتغيرات التي طرأت على تلاميذهم. من إعداد الباحث.

- **عينة البحث**:

يقتصر تطبيق هذه الدراسة على عينة من بين معلمي المرحلة الابتدائية بمحافظة البحيرة، إدارة شبراخيت التعليمية، والذين يدرسون للصفوف من ٤- ٦ ، وجاءت العينة كما يوضحها الجدول (١) :

جدول رقم (١) : بيان تفصيلي بعينة الدراسة

التخصص	العدد
معلم اللغة العربية	١٥
معلم العلوم	٥
معلم الدراسات الاجتماعية	١٠
المجموع	٣٠ معلمٌ ومعلمة

- **حدود البحث**:

يقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

- مهارات إدارة وتيسير المناقشات الفلسفية التي تتضمنها استمارة التقيم الذاتي وهي (مهارة إنشاء مجموعات المناقشات الفلسفية . ومهارة تشجيع التلاميذ على التساؤل. ومهارة تشجيع الحوار والجدل بين التلاميذ. ومهارة تشجيع التلاميذ على ممارسة العقلانية. مهارة تعزيز الإحترام المتبادل بين التلاميذ أثناء المناقشة).
- الأبعاد المحددة لمقياس الاتجاة نحو الفلسفة وامكانية تدريسها للأطفال وهي: (تقدير قيمة الفلسفة للأطفال، قابلية الأطفال للتفلسف، إمكانية تدريس الفلسفة للأطفال، إمكانية دمج الفلسفة مع مناهج المرحلة الابتدائية).
- الحدود البشرية : تمثلت في عينة من معلمي المرحلة الابتدائية ، بلغ عددها (٣٠) معلم ومعلمة، في تخصصات اللغة العربية، والدراسات الاجتماعية، والعلوم،بالمرحلة الابتدائية.
- الحدود الجغرافية: خمس مدارس بإدارة شبراخيت التعليمية، وهي: مدرسة السعادة، مدرسة الشباب، المدرسة الجديدة، مدرسة النصر، ومدرسة أرض الإرشاد الجديدة- محافظة البحيرة.
- الحدود الزمنية : تمت التجربة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٠. ٢٠١١. في الفترة من٢٠١٠/١٠/٢٧ وحتى ٢٠١٠/١٢/١٣.

- **منهج البحث**:

يعتمد البحث الحالي على منهجين هما: المنهج الوصفي التحليلي لتحديد الإطار النظري وتحليل الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بتدريس الفلسفة للأطفال، وبالمناقشات الفلسفية ومهارات إدارتها وتيسيرها، وتدريب المعلمين والتعرف على اتجاهاتهم، كما أستخدم المنهج التجريبي في قياس فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات إدارة وتيسير المناقشات الفلسفية والاتجاه نحو الفلسفة لدى معلمي المرحلة الابتدائية. وقد استخدم التصميم التجريبي (القبلي. البعدي).

- **متغيرات البحث**:
  - المتغير المستقل:البرنامج التدريبي القائم على اتجاه الفلسفة للأطفال.
  - المتغيرات التابعة: مهارات إدارة وتيسير المناقشات الفلسفية ، والاتجاه نحو الفلسفة وامكانية تدريسها للأطفال.

- **(الإطار النظري والدراسات السابقة)**

في ضوء موضوع البحث ، وما يتضمنه من متغيرات مستقلة وتابعة، يتمحور الإطار النظري وما يرتبط به من دراسات سابقة حول المحاور الآتية: الخلفية النظرية للبحث، قابلية الأطفال للتفلسف، اتجاه الفلسفة للأطفال، المفهوم والنشأة والغايات والأهداف، والبرامج والممارسات، والمناقشات الفلسفية ومهارات إدارتها وتيسيرها، والاتجاهات العالمية في مجال الفلسفة للأطفال وتدريب المعلمين . ونوضح هذه المحاور بالتفصيل على النحو الآتي :

- **أولاً : الخلفية النظرية للبحث:**

تستند الخلفية النظرية للبحث إلي النظرية التي طرحها" ماثيو ليبمان"في تدريس الفلسفة للأطفال، وأقام عليها برنامجه، مستندا في ذلك إلي تعريف جون ديوي" للفلسفة بوصفها " النظرية العامة للتربية". ويرى "ليبمان" أن هذا التفسير يفضي إلي النظر لمادة الفلسفة بوصفها محوراً للمناهج التعليمية، يضفي النظرة الكلية ومعاني الترابط على تفكك المواد الدراسية المختلفة وانفصالها الراهن، ومن الواضح أن فكرة "ليبمان" في معناها العام تبغي احياء المفهوم الكلاسيكي للفلسفة، كمجال يوحد ويربط ويجمع بين شتات الخبرات المتباينة للمنهج. (Lipman,Matthew,undated). فضلا عن استدعاء "ماثيو ليبمان"لدور التعلم في سياقات اجتماعية، مستندا في ذلك إلي نموذج "فيجوتسكي" يسلط الضوء على الدور الذي لعبه البالغين (المعلمين، والآباء، والمربين)، والأقران وغيرهم في تعزيز وتحسين التطور المعرفي لدى الأطفال، من خلال اللغة والتواصل والتفاعل الاجتماعي. Lipman, 1991; Sutcliffe, 2003; (Sutherland, 1992).

- **ثانيا: قابلية الأطفال للتفلسف:**

يتم مناقشة هذه القضية من خلال مناقشة مجموعة من المسائل المتعلقة بقابلية الأطفال للتفلسف، منها: العلاقة بين الفلسفة والطفولة، وبين الطفولة والفلسفة، وهل التربية الفلسفية للأطفال مستحبة أخلاقيا؟، وهل للتربية الفلسفية للأطفال بعدا سياسيا؟ وهل قابلية الأطفال للتربية الفلسفية ممكنة نفسيا؟ ونعرض لهذه المسائل فيما يأتي:

- **المسالة الأولى: العلاقة بين الفلسفة والطفولة، وبين الطفولة والفلسفة:**

اختلف الفلاسفة اختلافا كبيرا حول هذه المسألة؛ فهناك من يرى في الطفل" فيلسوفا بفطرته" بتساؤلاته الوجودية المكثفة، معتبرين أن التفلسف هو مواجهة الأسئلة وطرحها، ومنهم كال ياسبرز (Karl Jaspers)، الفيلسوف والعالم الألماني ، وميشيل أونفري (Michel onfrey)، الفيلسوف والكاتب الفرنسي، بينما يرى آخرون أنه لا وجود لطفل فيلسوف ؛ ولأن التفلسف . كما يرى ديكارت . خروج من الطفولة، التي تشكل محلا ولحظة بادي الرأي ، يجب التخلص منها بالفلسفة ، فإنه يحيلنا إلي أسئلة فلسفية منها: السؤال المتعلق بسن التفلسف، وأين تتوقف الطفولة؟، وهل تتعلق القدرة على ممارسة التفلسف بمشكلة السن فحسب؟، أم بالنظرة إلي العالم؟، أم بالقدرة المعرفية والنفسية؟، أم بغير ذلك من العوامل؟(اليونسكو: ٢٠٠٩).

ولقد أثبتت العديد من الأبحاث التي أُجريت فيما يقرب من أربعة آلاف مدرسة في الولايات المتحدة الأمريكية، وحوالي خميسن دولة أجنبية وعربية، أن تدريس الفلسفة للأطفال يعزز النمو المعرفي والعقلي والوجداني والأخلاقي لديهم، الأمر الذي يؤكد أن الطفل بمقدوره التفلسف، وأن الطفولة والفلسفة قد اجتمعا معًا.(Gazzard, Ann: 1995)

- **المسالة الثانية: هل التربية الفلسفية مستحبة أخلاقيًا؟**

في الوقت الذي يرى بعض الفلاسفة وعلماء النفس والآباء والمعلمون أن الدفع بالأطفال إلي التفكير الفلسفي مبكرا قد يمثل خطرا عليهم من الناحية

النفسية، ويرفضون الزج بهم مبكرًا داخل مشكلات الحياة الكبرى، التي سيُتاح لهم الوقت لاكتشافها، عند سن الرشد، ويرون أن إدراكهم الواقع المأساوي للحياة يكسر براءتهم ويخمد خيالهم، بإرجاعهم إلي برودة العقل، ويفض أسرار احلامهم، ويسرق طفولتهم (Piaget, Jean, 1933). يرى آخرون أن التربية الفلسفية للأطفال تقوم على مسلمة مفادها، أنه لاينبغي إضفاء الطابع الأسطوري على الطفولة؛ فكثير من الأطفال يعيشون منذ ولادتهم أوضاع شديدة القسوة ، مثل المجاعات والحروب، والزلازل والفيضانات، وصُور العنف المختلفة عبر شاشات الفضائيات، ويعيش الأطفال في المجتمعات المتقدمة تجارب سوء تفاهم الوالدين، وتجارب الانفصال والطلاق، بل ويطرح الأطفال في سن الثالثة تقريبا أسئلة حول مشكلة الموت. (Astington, Janet Wilde, 1993)

ويري كثير من علماء النفس أن مواجهة ذلك يستوجب مصاحبة الأطفال، واتاحة الفرصة لهم للتعبير عن الألم بالكلمات، مما يخفف من آثارها النفسية، وانخراطهم في جلسات للتفكير الجماعي، يتيح خلق مسافة بين الطفل والانفعالات التي يعيشها وتجعل منها موضوعا للتفكير (Matthews, Gareth, 1980 ,Gopnik, A., Kuhl, and Meltzoff, A., 1999).

ويضيف المؤيدون للتربية الفلسفية للأطفال أنه من الخطأ أن نجيب عن الأسئلة الفلسفية بدل الأطفال؛ حيث يحول ذلك دون تفكيرهم اعتمادا على ذواتهم، بل يجب مرافقتهم في مسارهم، ودعمهم بالبحث في اقتراح مواقف تشجعهم على تنمية أدوات التفكير، التي تمكنهم من فهم علاقاتهم بالعالم، وبالغير وبذواتهم، ويتيح لهم لهم القدرة على حسن التوجه، والتعامل داخل هذه العلاقة. (اليونسكو:٢٠٠٩).

- **المسالة الثالثة: هل للتربية الفلسفية بعداً سياسيًا؟**

يظهر البعد السياسي للتربية الفلسفية للأطفال لدى المؤيدين لها من خلال الربط الوثيق بين ممارسة التفلسف وتعلم الديمقراطية، نظرًا لأن مساعدة الطفل على التفكير المتأمل من خلال المناقشات الجماعية والحوار قد يكون وسيلة للتربية على الديمقراطية، ولتأسيس التماسك بين تعلم الفلسفة للأطفال استنادا إلي فلسفة سياسية ، اعتمد أصحاب هذا التوجه على حقوق الأنسان، وحقوق الطفل بصفتها فكرة ناظمة واخلاقية وسياسية لتفعيل هذه الممارسات الفلسفية، وقد نجم عن هذا التوجه فكرة (الحق فى الفلسفة)؛ والتى يستخدمها البعض كتعبير عن حق الطفل فى التفلسف. (اليونسكو: ١٩٩٨).

كما أن الفلسفه المقدمة الي الأطفال تقوم علي افتراض مؤداه: أن التفكير النقدي و إقامة الحوارات و المناقشات الجادة القائمة علي الديمقراطيه تعتبر هي الظروف الهامة والمناسبة لنقل الأطفال إلي النمط الديمقراطي، كي يصبحون مواطنين أحرارًا، ويفكرون في أنفسهم بشكل حر. (Burbules, N. C. and Berk, R. (1999), Gendron, C. (2003)).

- **المسالة الرابعة: هل التربية الفلسفية ممكنة نفسيًا؟**

اذا اعتبرنا أن الفلسفة من أجل الأطفال مستحبة أخلاقيا، وتتأسس سياسيًا على حق الطفل فى التفلسف، يبقى أن نبين مدى إمكانيتها من الناحية

النفسية ، حيث يرى المؤيدون أن الأطفال قادرون على تعلم الفلسفة، بينما يواجَه ذلك باعتراض مفادهُ : أن التربية الفلسفية للأطفال قد يكون مستحيلا؛ بسبب ضعف النمو المعرفى لديهم ؛ حيث لا يستطيعون عمل الإستدلالات حتى يبلغوا المرحلة المنطقية الصورية، كما حددها عالم النفس السويسرى جان بياجيه ، (Piaget, Jean, 1933) حيث أشار في نظريته للنمو المعرفي إلي أن الأطفال حتى سن١١- ١٢ عام غير قادرين على التفكير الفلسفي، أو القدرة على "التفكير في التفكير"، بينما جاءت نتائج مجموعة متزايدة من البحوث النفسية لتثبت أن حسابات جان بياجيه تقلل بدرجة كبيرة من القدرات الإدراكية للأطفال. (Astington, 1993; Gopnik, et al, 1999.)

ويضاف للإعتراض السابق اعتراض أخر على أن التربية الفلسفية للاطفال غير ممكنة نفسيا؛ بحجة أن الاطفال لا يتوفر لهم المعرفة الضرورية للتأمل، فنحن لا يمكن أن نكون متخصصين فى فلسفة العلم دون أن نمتلك معارف علمية، وأن التفكير هو عودة الى المعارف التى نتوفر عليها لفهم مسار تكونها، ولتقييم درجة ملاءمتها وصداها، وكما يقول هيجل فالتفلسف لا يتم الا بعد تكون المعارف، وذلك ما يجعل الفلسفة تحتل مكانها فى التعليم الثانوى أو التعليم العالى .(اليونسكو ٢٠٠٩)

وقُوبلت الاعتراضات السابقة بالرفض، من قبل الذين يرون أن التربية الفلسفية للاطفال ممكنة نفسيا؛ فيذهب الفيلسوف "ماثيو جارز Gareth) ,(Matthews1988 إلي أبعد من ذلك؛ حيث يقول أن بياجيه فشل في أن يرى بوضوح قدرة الأطفال على التفكير الفلسفي، مدعمًا قوله بمجموعة من الأمثلة، التي تدلل على أن الأطفال في سن مبكرة يسألون أسئلة تعبر عن الحيرة الفلسفية لديهم، منها على سبيل المثال:

- (طفل عمره ٦سنوات) وهو يتناول أحد المشروبات المحببة إليه، يسأل والده:" بابا، كيف يمكننا أن نكون على يقين من أن كل شيئ حولنا ليس حلمًا؟"
- (طفل آخرعمره ٥سنوات) يذهب للفراش في الثامنة كل ليلة، سأل: "لأني أذهب إلي الفراش في الثامنة وأستيقظ في السابعة صباحًا، كيف لي أن أعرف كيف مر هذا الوقت كله مرة واحدة؟ أم لابد لي أن أظل مستيقظا طوال الليل لمشاهدته؟"
- (طفل ثالث عمره أربع سنوات) عندما ركب الطائرة مع والده لأول مرة وشاهد الطائرات تقلع، وترتفع ، ويصغر حجمها، ثم اختفت، استدار لوالده وسأله وهو في حيرة: أين ذهبت الطائرة يا أبي؟ لقد فقدت."
- وأتفق مع "ماثيو جارز Gareth Matthews" فيما ذهب إليه، وأضيف مثالين آخرين :
- (أحمد عمره ٤سنوات) عندما وجهه والده للكف عن بعض الأفعال المزعجة، قائلا له: لا تفعل ذلك كي لايزعل منك ربنا، بادره بأسئلة فلسفية مثل: هو فين ربنا؟ وازاي شايفني؟ وأنا مش شايفة؟

◄◄ (سحر ٦ سنوات) ، عندما سمعت عن وفاة أحد الأشخاص بادرت بالأسئلة الأتية: لماذا يموت الناس؟ أنا لا أريد أن أموت ، ماذا أفعل؟

ويتفق ذلك مع ما يقوله "كانط " بأنه لا يمكننا أن نتعلم الفلسفة، بل يمكننا أن نتعلم التفلسف، ويريد بهذا القول أننا يمكننا أن نتعلم في حقيقية الأمر ممارسة الفلسفة، وتوظيف مقولاتها ومنطقها، ورؤاها، ومنهجها في حياتنا الفكرية، وهذا يعطينا إمكانية الحكم والتأمل المنهجي والنظر، أو ما يسمى بخاصة التفلسف (محمد زيدان :١٩٩٨). مما دعا "سعيد اسماعيل على" إلي التأكيد بأن مهمة معلم الفلسفة لاتنحصر في تعليم تلاميذه بعض الأفكار الفلسفية، بل يجب أن يهتم بدرجة أعلى بتعليمهم كيف يفكرون، (سعيد اسماعيل: ١٩٧٢). كما يري المؤيدين لامكانية التربية الفلسفية للأطفال أن الفلسفة عمل لايرتبط بعمر معين، أو زمن معين، بل بإمكان كل فرد أن يمارسها؛ فكثيرا ما تستثير أحداث الحياة المختلفة ذهن الطفل، فيسأل أسئلة فلسفية متنوعة.

ولقد ازدادت حركة الفلسفة من أجل الأطفال شعبية، وازداد الاعتراف بها خلال التسعينات من القرن الماضي؛ حيث تم التعبير عن الإهتمام بتعليم التفلسف للأطفال أثناء اجتماع خبراء اليونسكو، الذي انعقد خلال ١٩٩٨ بمقر المنظمة بباريس"، فتملك الفلسفة من أجل الأطفال تاريخا، وتصدر عن إرادة ثقافية وسياسية" وقد تم التأكيد خلال هذا الاجتماع على أنه بالإمكان بل من الضروري تقديم المبادئ الفلسفية لصغار الأطفال، بلغة بسيطة وسهلة المنال. (اليونسكو:١٩٩٨).

- **ثالثًا: اتجاه الفلسفة للأطفال**: Philosophy for Children
  (المفهوم/ النشأة/ الغايات والأهداف/ المناهج و الممارسات التعليمية) .
- **مفهوم الفلسفة للاطفال** : p4c

يمكن تعريف عبارة "الفلسفة للاطفال" philosophy for children أو أختصارها p4c فى مستويين : المستوى الأول : إن الفلسفة للأطفال تعنى البرامج التى تُعد للتدريس فى الفرق الدراسية الممتدة من فصول الحضانة ورياض الاطفال، حتى الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسى، Bynuum, Ward (1976)) . أما الاستخدام الشائع بين المربين والفلاسفة لعبارة (الفلسفة للاطفال)، فيشير . من حيث المضمون . إلى برنامج تربوى عام، يهدف إلى حفز التفكير الفلسفى للأطفال، وتشجيعه بإستخدام مواد تعليمية موائمة، وخلق مناخ مواتٍ ،"يمكن الطفل من الإنخراط فى الحوار والمناقشة ، والتفكير والتأمل والتعبير عن نفسه، ومقارنة وجهات نظره ومقابلتها بوجهات نظر أقرانه". (كمال نجيب:١٩٨٨).

ولا يعنى تقديم الفلسفة للأطفال تقديم تاريخ الفكر الفلسفى المعروف، فى الدراسة الأكاديمية فى أقسام الفلسفة بالجامعات ، ولكن تقديم معيار منطقى يحكم عملية تفكيرهم ، ويوجههم الوجهة السليمة ، كما لا يعنى تقديم الفلسفة للأطفال الإهتمام بعقل الطفل فقط ، ولكن الإهتمام بكل أوجه

ومكونات الإنسان المعرفية والوجدانية بإعتبارهما ركيزتين أساسيتين لتصرفاته، كما أن تقديم الفلسفة للأطفال لايفصل التفكير عن المشاعر، ويحرص على الربط بين العقل والوجدان، وهذا يسد الثغرة التى فرضها مجتمع العلم والتكنولوجيا، مما يجعل من تعرضهم لبرامج تدريس الفلسفة حماية من اللاإنسانية ، ودعمًا للتفكير والمنطق ، وبثا للعواطف الدافئة فى ذوات الأطفال، الأمر الذى يُعظم هذا اللون من التربية .(Lipman, Matthew: 1990).

- **نشأة الفلسفة للأطفال** :

يُعد"ماثيو ليبمان Lipman, Matthew:" أول من أنشأ برنامج الفلسفة للأطفال في سبعينيات القرن الماضي، في معهد الفلسفة المتطور للأطفال في نيوجيرسي بالولايات المتحدة الامريكية، وقدم "ليبمان" هذا البرنامج عندما أدرك فشل المدارس في تعليم التلاميذ كيفية القيام بالتفكير السليم، بسبب طرق الحوار الغير سليمة المنتشرة بين التلاميذ، عندما يتعاملون مع الأنواع المختلفة من الإحتجاجات التي تحدث بينهم، حيث يري أن الأطفال يمكنهم أن يُطوروا تفكيرهم بشكل فردي من خلال التعليم، بشرط أن يتم تغيير النظام التعليمي نفسه و انواع المعرفة المستخدمة، و تحديد الأولويات التي يتم استهدافها. (M, Lipman:1981)

ولأن الطفل. كما يرى فيشر. يأتي الي المدرسة و هو ملئ بالفضول و الرغبة في المعرفة و استكشاف كل ما هو مجهول بالنسبه له، (R. Fisher :٢٠٠٣)، فإن البرنامج الذي قام ليبمان" باكتشافه يعمل علي تحويل الفصول الي مجموعات استقصائية، تساعد في خلق بيئة تعليمية ، أسهمت في تنمية التفكير النقدي، والتشجيع علي إقامة الحوار داخل الفصول الدراسية، و التفكير من خلال المنطق الفلسفي، كما أن هذه المجموعات تعمل علي تنمية أفق الطلاب، كي يكونوا مستقلين، و ناقدين لكل ما حولهم، وتنمية القدرات الابداعية المتواجدة لديهم. (M Lipman :1991)

ومن دواعي وأهمية طرح "ليبمان" لبرنامجه ذلك التجاهل المستمرمن المدارس لخبرات وأسئلة وأفكار التلاميذ، الأمر الذي رسخ فيهم عدم الثقة في قدراتهم الفكرية، وعجزهم عن التأقلم مع مشكلاتهم، ولأن المدارس تساعد التلاميذ علي أن يكونوا مستهلكين للمعرفة ، غير ناقدين للمعلومات ، ولم تمكنهم من التفكير لأنفسهم، ضعفت قدراتهم في التعرف علي هويتهم الذاتية، ولأن الأفكار التقليدية بالمدارس تتجاهل شخصية الأطفال وتُهمل التعرف علي اهتماماتهم، وأسئلتهم، وخبراتهم ومعتقداتهم، و رغبتهم في التعرف علي الآخر، و كل مكونات شخصياتهم، فقد حُرموا فرصة اكتشاف المعاني المطلوب التعرف عليها، لكي تجعلهم اشخاصًا ناجحين. ومن ثم فلا يمكن ان نخلق شخصًا ناجحًا، ونحن لا نعرف مكونات شخصيته، وما تحتاج اليه شخصيته لكي يصبح انسانا ناجحا.((Lipman, M. (1993)).

ويقدم "ليبمان" مجموعة من المبررات التي يؤيد بها نظريته في تدريس الفلسفة للأطفال وهي:

- القصور البالغ في مناهج التعليم الابتدائي، والمتمثل في انعدام الجهود الموجهة لتدريس مجالات المنطق والأخلاق للأطفال.
- رغم المساعي المبذولة لتدريس التاريخ والرياضيات والعلوم، وكثير من المواد الدراسية الأخري ، فلم يكترث المسئولون أو يهتمون بتوجيه تلك البرامج الدراسية لمساعدة الطفل في فهم طبيعة تفكيره وتفكير الآخرين.
- يُعد استخدام المنطق والأخلاق بوصفهما أدوات فلسفية، أكثر الطرق فاعلية لتشجيع الطفل على ممارسة عمليتي التفكير والتقييم.
- يُمكن حفز التفكير الفلسفي وتنميته في أي مرحلة عمرية، وتُعد سنوات المرحلة الابتدائية أكثر المراحل مناسبة، لبدء هذه العملية بشكل منتظم.
- يمكن لأي معلم من معلمي المرحلة الابتدائية الأكفاء أن يقوم بتدريس الفلسفة للأطفال.(كمال نجيب:١٩٨٨).

- **غايات وأهداف تدريس الفلسفة للأطفال**:

مع نشاة الفلسفة للأطفال١٩٧٠تحالفت مع المبادئ العامة للتربية التقدمية، وخاصة في التزامها تحرير الطفل، كما تحول الاهتمام في السنوات الأخيرة نحو المزيد من الأسئلة العملية، المتعلقة بتحسين البرنامج وطريقة تنفيذه في المناهج الدراسية. ولعل تحريرالأطفال يتمثل في العناية والاهتمام بتربية العقل ، مما يُخلص التعليم الابتدائي عندنا من كونه تعليم بنكي، كما وصفه" سعيد اسماعيل" يتعامل مع التلاميذ وكأنهم خزائن تودع بها المعلومات والأفكار (سعيد اسماعيل:١٩٨٩).

ولما كان تعلم الطفل التفكير يرتبط بتعلمه اللغة ، وجب علينا أن نجعل من دروس القراءة دروسًا في التفكير، باعتبار القراءة أداة مناسبة للتفكير، (١٩٨٣ : Cheek, Earlh and other). ويدعم ذلك ما قاله "حنا أرندت "أن المعرفة ليست مظهرا من مظاهر الفكر الفعال ، ولكنها القدرة على التفرقة بين الصواب والخطأ .(Arendt, H. : 1978).

كما أن الفلسفة للأطفال تعتمد على أساس الافتراض القائل بأن التفكير النقدي والحوار هما شرطين لازمين لتحرير الأطفال من الأحكام المسبقة، والقيود، لتحويلهم إلى مواطنين ديمقراطيين وأحرارًا. ولذلك يُعد الهدف العام من الفلسفة للأطفال أنها تخلق فضاءًا من المناقشات، يُمكن من سماع صوت كل عضو في مجموعة الاستقصاء ، على أساس أن كل الأصوات يتم سماعها، بُغية التوصل إلي توافق عام بشأن المسائل المطروحة . ولأن الأطفال في تلك المرحلة لديهم القدرة على طرح الأسئلة ، وجب تدريبهم على استخدام الأدوات والمهارات اللازمة، اعتمادًاعلى استراتيجيات المشاركة والإستفسار، والتي تُعد من الإفتراضات الأساسية للمجتمع الديمقراطي .

ويقودنا ذلك الى القول بأن نمو التفكير الفلسفي عند الطفل يظل مرهونا بالبيئة والمناخ الذي يعيش فيه، كما يتطلب ذلك تتابع واستمرار الاهتمام بتنمية اسلوب الطفل ومهاراته في التفكير، وبتنمية مشاعره وقيمه، باعتبارهما ركيزتين رئيسيتين لسلوكة وتصرفاته، ويتحقق ذلك من خلال تقديم

الفلسفة للأطفال؛ حيث لاتفصل التفكير عن المشاعر الوجدان، الأمر الذي يجعل من تدريس الفلسفة للطفل حماية لانسانيته، وحمايته من العقلانية الباردة، في عصر العلم والتكنولوجيا، وحفز العواطف الحارة في نفوس الاطفال، مما جعل "Ekkehard" يمجد تقديم الفلسفة للاطفال، ويؤكد أن تقديم الفلسفة للاطفال في مختلف البرامج تهتم بالطريقة الفلسفية أو الأسلوب الفلسفي أكثر من اهتمامها بفلسفة معينة.(Ekkehard1992)

ويمكن أن نلخص غايات وأهداف تدريس الفلسفة للأطفال فيما يأتي: Lipman, Matthew, and others (1977)

- **تحسين القدرة على التفكيرعند الأطفال**:

توصل "ليبمان" من خلال دراساته إلي أن دراسة الأطفال للفلسفة تمكنهم من ممارسة عمليات استدلالية متنوعة ، تمكنهم من التغلب على صعوبات التفكير الكثيرة التي تواجههم ، ومنها: عدم قدرة الطفل على التمييز بين الهدف والسبب، أو التفرقة بين التبرير والتفسير، وصعوبة التمييز بين السبب والنتيجة، وعدم إدراك العلاقة بين الجزء والكل، وعدم القدرة على عمل استنتاجات من الدلائل والبراهين، وهذه الصعوبات. بلا شك. تترك أثرا واضحًا على نمو الطفل في مختلف المجالات.

وقد أيدت ذلك نتائج كثير من الدراسات السابقة ، التي تؤكد فاعلية تدريس برنامج الفلسفة للأطفال في تنمية القدرة على التفكير لديهم.ومنها : دراسة :((ALLEN, TERRY (1988) ودراسة CAMHY, DANIELA and ( ), ((GUNTHER IBERER (1988، ودراسة: (كمال نجيب: ١٩٨٨) ودراسة : (MURRIS, KARIN1993)، ودراسة :((SANTI, MARINA (1993) ، ودراسة (SASSEVILLE, MICHEL (1994) : ,(SCHLEIFER, MICHAEL ودراسة: and Others, 1997) ودراسة : (CHLEIFER, MICHAEL and Others,1997)، ودراسة : .(SPROD, TIM (1997)).

- **تنمية القدرة الابداعية عند الأطفال**:

يرى"ليبمان" أن النمو العقلي للطفل يعتمد على إثارة خياله وإبداعه؛ حيث يسير المنطق والابداع في اتجاه واحد، ومن ثم فإن دراسة الطفل لأنماط غير صحيحة من التفكير واكتشاف الاستدلات الخاطئة الملازمة لها تُسهم في تنمية التفكير الابداعي لديه، كما أن دراسة الطفل للفلسفة تستثير قدراته على التفكير والابداع.

وقد أثنتت نتائج الدراسات السابقة فاعلية برنامج الفلسفة للأطفال في تنمية القدرة الابداعية لدي الطفل ومنها على سبيل المثال دراسة: (CAMHY, DANIELA and GUNTHER IBERER (1988) ودراسة (MOREHOUSE, R. & M. WILLIAMS (1998)).

- **تنمية النضج الشخصي والعلاقات الاجتماعية عند الأطفال**:

لأن تدريس الفلسفة للأطفال يعتمد على المناقشة ،والحوار الفلسفي لما يقرأه الأطفال، أو يقدم لهم من محفزاتٍ للتفكير، وما يعقبهما من تأمل، يزداد

وعي التلاميذ بشخصياتهم واهتماماتهم، وقيمهم ومعتقداتهم وخبراتهم، الأمر الذي يُسهم في فهم التلاميذ للقواعد الاجتماعية، وتنمية الحساسية الاجتماعية للعلاقات الانسانية، وتزيد من قدرتهم على اصدار الأحكام الاجتماعية، وبذلك يمكن القول أن تدريس الفلسفة للأطفال تُسهم في النمو الاجتماعي للطفل. وتؤيد ذلك نتائج الدراسات السابقة ومنها : دراسة : (SCHLEIFER, MICHAEL and LOUISE COURT EMANCHE) (1992)) و دراسة : (SCHLEIFER, MICHAEL and GINETTE POIRIER ((1996) ، ودراسة :(GARDNER, SUSAN (1999).

- **تنمية الوعي والفهم الأخلاقي عند الأطفال**:

كما يعتقد "ليبمان" أن اتقان الطفل لعمليات التفكير المنطقي وتوظيفها في التعامل مع الموضوعات والقضايا الاجتماعية والسياسية وغيرها؛ ينمي وعيه بطبيعة الأحكام الخلقية وتقييمها، ويُسهم في حل كثير من المشكلات التي يواجهها، فإن تدريس الفلسفة للأطفال يمكنهم من التعرض لبعض المسائل والقضايا الأخلاقية، التي يتم من خلالها اتاحة الفرصة أمامهم لممارسة عمليات البحث والفحص والمناقشة لتلك المسائل، وليس بغرض تلقينهم مبادئ أخلاقية معينة. وقد أكدت ذلك دراسة : ((SASSEVILLE, MICHEL (1994) ودراسة (DANIEL, M.F. & A. M. (2000)).

وقد أضاف"كمال نجيب"في دراسته بعض الأهداف الخاصة بتدريس الفلسفة للأطفال، تتلخص في مجموعة من الاكتشافات هي: (كمال نجيب: ١٩٨٨)

- **اكتشاف البدائل**: Discovering alternatives.

فمن خلال دروس الفلسفة مع الأطفال يتعلمون التفكير في بدائل للأفكار والأحداث التي يعيشونها، ويتعلمون أن هناك طرقا أخرى للتفكير فيها، غير تلك الطرق التي يعرفونها، ومن هذه الطرق تنمية مفهوم"نفي" الأفكار"سلبها"، وما قد ينطوي عليه النقيض الناتج من صواب أوخطأ، فالطفل الذي يعتقد أن "سطح الأرض مستو" ويعلم إمكانية النفي، يستطيع القيام بعملية عكس للفكرة: "سطح الأرض ليس مستويا"، فيتعلم الطفل هنا امكانية نفي كل عبارة بحيث يتكون عكسها الذي قد يكون صادقا. كما يمكن في نفس السياق مساعدة الطفل لاكتشاف البدائل من خلال تدريبه على نفي الأشياء وألوان النشاط الإنساني، فمثلا: نفي "يضحك" "لايضحك" ونفي " يذاكر" "لايذاكر".

ومن ثم يمكن أن تصبح الإمكانات المختلفة للبدائل مجالا جيدا للمناقشات، فإذا فكر الطفل في كلمتي" مريض" و"جوعان " يستطيع باستخدام النفي، استدلال عدة بدائل : مريض وليس جوعان ، وجوعان وليس مريض ، وليس مريضًا ولاجوعانًا ، ولو سألناه: هل يتوفركثير من المرض والجوع في العالم الذي نعيش فيه اليوم؟ قد يجيب الطفل بالإيجاب، ولكن لو سألناه عن باقي الإمكانات الأخرى فربما تتنوع اجاباته، لأنه من المستحيل تصور عالم يخلو من

المرض والجوع. ولذا فإن تدريس الفلسفة للطفل ينمي مهاراته على إدراك " امكانات" الفكر والواقع، أو مايطلق عليه اكتشاف الطفل للبدائل.

- **اكتشاف عدم التحيز**:Discovering impartiality

بالرغم من أن التحيز سِمة من سمات الإنسان، وأن تحيز الإنسان في كثير من مواقفه اليومية ليس سُبة أوعيبًا، فلا أحد يعيب تحيز الأم لطفلها، أو تحيز الزوجة لزوجها، أو المحامي لموكله، إلا أن التحيز في حالات كثيرة يُعد هدمًا للعلاقات الإنسانية السوية؛ فيصعب مثلا قبول تحيز الوالد لأحد أبناءه وتفضيله على أشقائه.

وهنا يظهر دور دروس الفلسفة في تعلم الطفل عدم التحيز، بتدريبهم على فحص وتحليل أفكار وتجارب أقرانه، ويتعلم أيضًا رؤية الأشياء من وجهات نظرزملائه، كما يراها من وجهة نظره، فيحترم آراء الآخرين كما يحترم رأيه الشخصي، ويتحقق ذلك من المناقشات التي تصحب دروس الفلسفة والتي تسهم في الإرتفاع بالطفل فوق مستوى التقدير الشخصي، الذي قد يدفعه للتحيز لموقف ما ، كي يُصبح أكثر موضوعية وأقل ذاتية، كما يتحقق بتنظيم مواقف تعليمية تمكن الأطفال من الحوار الموضوعي دون تحيز، حول مشكلة حياتهم الشخصية.

- **اكتشاف أهمية تقديم مبررات للمعتقدات**:

لما كانت المعتقدات بمثابة نظرة الإنسان الكلية للحياة ، وللأسلوب الذي ينتهجه في معيشته ، وترتبط بها غالبية أفكار الإنسان وأفعاله؛ لذا وجب على كل إنسان أن يتحقق من صدق معتقداته، على نحو متصل ومستمر، وذلك بتقديم مبررات ودلائل تدعم تلك المعتقدات. حتى يطمئن المرء أنه يرتكز إلي مبادئ قوية ثابتة.

ولأن دراسة الفلسفة للأطفال تعتمد على الألعاب والمباريات والمناقشات؛ فإنها تساعدهم على معارضة أفكارهم بعضهم بعضا، يستوي في ذلك المشاركين في الأنشطة والمستمعين والمشاهدين أيضا ، حيث يمارس الجميع حقه في التعبير عن انفسهم، ويعترف المستمعون بحق من يتحدث في الإنصات له، ورفض مقاطعته؛ باعتبارها انتهاكا لحق المستمعين في الانصات لما يقوله المتحدث.

- **اكتشاف المواقف**:Discovering Situations

نظرًا لأن تدريس الفلسفة للأطفال تساعدهم على كشف واستيضاح أبعاد وخصائص الموقف الذي يتطلب اتخاذ القرار، وتحديد متطلباته، من خلال اتاحة الفرصة أمامهم لتوسيع دائرة الاختيار من بين البدائل المطروحة، قبل التوصل للقرار، فأن الفلسفة أيضًا تسهم في تزويد الأطفال بالمهارات اللازمة لصناعة القرار ومنها: تقمص موقف الآخرين، والتعاطف مع دعاواهم، وتحليل البدائل الممكنة، واستيضاح الآثار المترتبة على نتائج كل بديل، مما يساعد الناشئة على مواجهة مواقف الحياة اليومية.

- **اكتشاف العلاقات بين الجزء والكل**: Discovering Part-Whole relationships

يُسهم فهم الأطفال للعلاقات بين الجزء والكل في تحقيق أهداف تحسين القدرة على التفكير، وتنمية التفكير الابتكاري ، والنضج الشخصي والبين

الشخصي ، وتنمية الفهم الخلقي: Lipman,Matthew,and others (1997) ومع أن تنمية القدرة على التفكير تأتي على رأس أهداف تدريس الفلسفة للأطفال فلا تقف هذه القدرة عن مجرد تدريب الطفل على استخدام مبادئ وقواعد الإستدلال المنطقي، بل توظيف مظاهر التفكير لتصبح ذات معنى ومغزى للمواقف الحياتية للمتعلمين، كما أن أنماط التفكير المتعلمة في درس ما، تنتقل آثارها إلي الدروس بل المواد الدراسية الأخرى ،فضلاً عن ذلك فإن تلك الآثار تمتد إلي فناء المدرسة وخارجه(كمال نجيب:١٩٨٨).

فمثلاً إذا كان يُنظر إلي العلاقات الجمالية كعلاقات بين الجزء والكل، فإن انغماس الطفل في عمل فني يقتضي منه تنظيم الأجزاء في إطار الكل، وكي يستمر اهتمام الأطفال بعلاقات الجزء بالكل، وجب على المعلمين الحرص على اثراء الأنشطة التدريسية بتناول العلاقات بين المعارف والمعلومات المفككة ، وبين المجال الأوسع من خبرات المتعلمين .

كما يجب استثمار ما يحفل به اليوم الدراسي من خبرات تعج بعلاقات الجزء والكل، ففي مجال اللغة يتم بالعلاقة بين المفردات والتراكيب اللغوية، ومساعدة المتعلم على فهم القواعدالأخلاقية والسلوك الشخصي والاجتماعي، وفي مجال النمو الأخلاقي، فإن سعي الفلسفة لمساعدة الطفل في رؤية العلاقة بين ما يفكرفي القيام به ، وبين الموقف الذي يحدث فيه الفعل، ومساعدته على تحليل العلاقات بين أجزاء الموقف من ناحية ، والموقف الكلي من ناحية أخري ، يُمثل خطوة مهمة من خطوات إصدار الحكم الخلقي، خاصة أن تنمية الحساسية الأخلاقية لدى الطفل تعنى في المقام الأول قدرته على النظر في الفعل أو السلوك من حيث مناسبته أو عدم مناسبته للموقف الاجتماعي ، كما تعني التفكير في نتائج الفعل وتبعاته على الفرد نفسه وعلى الآخرين.

- **النماذج و الممارسات التعليمية في تدريس الفلسفه للأطفال**:

يمكن عرض النماذج والممارسات التعليمية لتدريس الفلسفة للأطفال استنادا إلي الدراسة التي عملتها اليونسكو عام ٢٠١١؛ والتي رصدت للنماذج والممارسات التعليمية في هذا المجال؛ في كل من أوربا والولايات المتحدة ، وذلك على النحو الآتي: (UNESCO, 2011)

- **نموذج "ماثيو ليبمان"**:

استطاع هذا النموذج أن يفتح بابًا جديدًا لإمكانية تدريس الفلسفة للأطفال، وكان التأثير الأكبر حول تطوير المناهج الفلسفية المقدمة للأطفال، وغيَّر من النظرة إلي عدم قدرة الأطفال على التفلسف، علي المستوي العالمي، وأدحض الإدعاء بعدم أهمية ممارسة الأطفال للفلسفة؛ حيث أكد ليبمان أن الأطفال من الممكن التفكيرلأنفسهم إذا توافرت لهم ظروف وبيئات جيدة لتحقيق ذلك.

وارتكزت المناهج التربوية التي طرحها هذا النموذج حول مفهوم (ديوي) للتعلم النشط ، وكذلك علي الجانب النفسي في نظرية (بياجيه) لنمو

الأطفال، وقد انتشر استخدامه بداية بالولايات المتحدة الامريكية من خلال المواد التدريسية الملائمة ، التي تحتوي علي سبع قصص فلسفية للأطفال. تقوم بتغطيه المدي العمري للطفولة من الحضانة الي المرحلة الثانوية، وتطرح مجموعة من الاسئلة الفلسفية والنفسية التي تتناسب مع أعمار الأطفال، و كل قصة مصحوبه بدليل خاص بها يرشد المعلم لتحديد اهم الدروس المستفادة من القصة ، كما يشمل علي الاسئلة و التدريبات الموجهة إلي الأطفال، و يقوم الدليل بامداد الاطفال بالاقتراحات المرنة مع تركهم أحرار في طرح أفكارهم بحرية كاملة.

ولهذا النموذج ثلاثة خصائص أساسية: الأول أنه يهتم بتطوير العمل في الفصول الدراسية الخاصة بهذا النموذج، من خلال التركيز علي الأسئلة التي يطرحها الأطفال أنفسهم، والأسئلة التي يطرحها المعلمون أيضًاعليهم، والثاني: توظيف المحتويات الخاصة بالأفكار والمشاعر الإنسانية المحددة في القصص، ومحتويات الكتب الدراسية ، مما يشجع الاطفال علي التفاعل مع الموقف، والأشخاص بسهولة ويسر، الثالث: يهتم النموذج بتحويل الفصل الي مجموعات منظمة للإستقصاء الفلسفي، يُمكن للأطفال من خلالها مناقشة المشكلات والأفكار الإنسانية التي يطرحها مضمون المحتوى المعرفي، ويُتاح لهم الفرص المناسبة لطرح التساؤلات بأنفسهم، مع التأكيد على أهمية وضرورة ممارسة الطفل لحقه في التعبير عن آرائه.(مؤسسة تطوير الفلسفة للأطفال)

- **النموذج الفلسفي الديمقراطي (ميشيل توزي: د.ت)**

يقوم هذا النموذج علي اعمال "ميشيل توزي" ، انطلاقا من أهداف دراسات" ليبمان"، و التي ركزت على توظيف الفلسفة للأطفال في البناء الديمقراطي ، وخدمة الشأن الفرنسي الداخلي بصناعة القدرات الفكرية ، وتطوير المهارات الفلسفية مثل: (طرح الاسئلة الصحيحة ، وضع المفاهيم ، وإقامة المناقشات الجادة)، والتي تمثل دعمًا للابتكار داخل الفصول الدراسية من خلال التدريب و الابحاث.

- **النموذج السقراطي لاوسكار برنفير(أوسكار برينفر: د.ت)**

تبنى "برنفيير" هذا النموذج؛ واسس مؤسس معهد الفلسفة لتدريب التلاميذ. في فرنسا ودول أخرى . على كيفية التفكير بطريقه منطقية؛ حيث تهتم مجموعات المناقشة بطرح الاسئلة، و يعرضوا الأفكار و الآراء المختلفة ، ويُقدم الكثير من المواد التعليمية ، والتي تحمل عنوان "الفيلسوف الصغير" والتي قام بنشرها "ناثان"، و تحتوي علي مغامرات وأفكار وقضايا كثيرة، حيث يقوم المعلم بدور الميسر الذي يقود الفصل في هذه المناقشات و يقوم بوضع المعايير الفكرية العالية.

- **نموذج جاكوس ليفين:**

في عام ١٩٩٦ قام "جاكوس ليفين" بإبتكار نموذج للبحث وتدريس الفلسفة للاطفال، من سن الحضانة من ٣ الي ٤ سنوات، وحتي سن المدرسة الثانوية من ١٥ الي ١٦ سنة، ويقوم هذا النموذج على عدة خطوات: يعرض المعلم رؤوس

موضعات، أو يطرح الاسئلة على التلاميذ، بحيث تكون الاسئلة والموضوعات تهم كل من الكبار و الصغار (مثل التطور، العدالة.....)، ثم يخبر المعلم التلاميذ بأنه سيكون مهتمًا للغاية بسماع آرائهم و افكارهم ، حيث يتم منح التلاميذ عشر دقائق للنقاش بينما يبقي المعلم صامتًا.

ولتنظيم الحوار ، يتم تمرير عصا بين التلاميذ لإعطاء كل تلميذ الفرصة للتعبير عن ذاته من خلال الحديث، مع تسجيل الجلسة، ثم يتم إعاده تشغيل الشريط علي التلاميذ مرة أخري ، مع السماح للتلاميذ بالتدخل عند أي نقطة من نقاط الحديث لإضافة رأي أو وجهة نظر معينة، و يوضح "ليفين" أنه من خلال مجموعات النقاش يتعلم الطفل كيفيه الدخول الي الإنسانية؛ مما يؤدي الي خلق "مفكرين صغار".

وقد أُجريت العديد من التجارب على المناهج الفلسفية المقدمة إلي الأطفال ، و ذلك لإلقاء الضوء علي أهم مزايا هذه المناهج والمشروعات التي تتاح للعمل مع الأطفال، وكشفت نتائجها عن تأثيرها على نمو الأطفال، ومساعدتهم في مواجهة المصاعب التعليمية.

- **رابعًا: المناقشات الفلسفية (مفهومها، وخصائصها، ومهارات إدارتها وتيسيرها):**

يمكن وصف نمط التدريس المستخدم في تدريس الفلسفة للأطفال كما أطلق عليه "ليبمان"، " طريقة الاكتشاف" ، ويُقصد بها الأسلوب الذي يمكن من تهيئة المناخ الملائم لحث وتشجيع الأطفال على المشاركة في أفكار بعضهم البعض، واستكشاف المزيد منها، عن طريق الحوار والمناقشة ، وممارسة الألعاب والأنشطة التي تصاحب قراءة القصة الفلسفية(Lipman,Matthew,and others (1975)، مما يمكن معه القول أن الحوار والمناقشة يمثلان الأسلوب الرئيسي لتدريس الفلسفة للأطفال. ونعرض فيما يلي للمناقشات الفلسفية من حيث المفهوم، والخصائص، والأهمية، والفرق بين الحوار والمناقشة، والحوار الفلسفي، ونماذج لخطط المناقشة، ومهارات إدارة وتيسير المناقشات الفلسفية:

- **مفهوم المناقشة الفلسفية:** Philosophical Discussion

يمكن تعريف المناقشة الفلسفية بأنها" طريقة لممارسة الفلسفة ، تقوم على المحادثة بين مجموعة من المتعلمين؛ يحددون أجندة المناقشة الخاصة بهم ، باختيار سؤال محدد من الأسئلة التي يطرحونها استجابة لمثيرات التفكير التي يقدمها المعلم، (نص . صورة . لغز . فيديو . أو مصدر اعلامي)، وتتضمن آراء ومناقشات لفلاسفة ومفكرين، أو أعراف وتقاليد وقيم فلسفية، وذلك من أجل تنمية الأفكار معًا، حول المفاهيم موضوع المناقشة. في ظل مجموعة من القواعد والأخلاقيات التي تكفل نجاح المناقشة وتحقيق الأهداف.(Reznitskaya, A., (Anderson, R. C. & Kuo, L. (2007)

ولأن المناقشات الفلسفية تتم في صورة جماعية ، يُطلق عليها "مجموعة الإستقصاء الفلسفي" "Community of Philosophical Enquiry"، وتضم مجموعة من الأفراد يفكرون معا، بهدف زيادة الفهم والتقدير لبعضهم البعض،

وللعالم من حولهم. فينمو لدى المشاركين مهارات التفكير الابداعي، والناقد، والتعاوني، والاهتمام والتقدير لخبرات وتجارب الآخرين. ونوضح ذلك فيما يأتي:(SAPERE ,1999).

فمن خلال التأمل والإقتراح، وممارسة الطفل لعمليات عقلية مثل : عقد المقارنات ، ضرب الأمثلة ، وتقديم رؤى وشروح أو تصورات بديلة، ينمو التفكير الإبداعي ، وينمو التفكيرالناقد، بالتساؤل (الاستجواب)، والتعقل (التقييم)، وإجراء عمليات عقلية مثل: (البحث عن المعنى، والدليل، والأسباب، والإختلافات، والأحكام الصحيحة)، ويظهر التعاون في صور عديدة منها: التواصل ، والدعم (الاسترضاء)، والبناء على أفكار الآخرين، مما يشكل فهمًا عامًا وأهدافا مشتركة. ويتجلى الإهتمام وتقدير خبرات الآخرين في الإنصات(التركيز) ، وإظهار الاهتمام بـ ، والحساسية لخبرات الآخرين.

و يدخل الإستقصاء في قلب العملية التعليمية، حيث يبدأ المعلم بطرح أسئلة مفتوحة وأصيلة. تشجع التلاميذ ليكونوا أكثر ثقة في التعبير عن حججهم، وتنمية اهتماماتهم. وبالقدر ذاته يُسهم في تنمية التعقل، والتأمل لديهم ، وهذا يتضح في التعامل مع اشياء كثيرة مثل المشاعر، والتعبير بعمق عن تلك المشاعر.

- **خصائص المناقشة الفلسفية وأهميتها**:

كما يرى"ليبمان"؛ فإن تحويل الفصول الدراسية إلي مجموعات للإستقصاء الفلسفي لا يتيح فقط للأطفال فرصة لإعطاء معنى لحياتهم، ولكن أيضا يُحفز التفكير، ويشجع المناقشات والاستقصاء بصورة تعاونية، وتُغير من الشكل التقليدي للعلاقة بين المعلم والمتعلمين، وتُزيل الفكرة العتيقة التي ترى أن المعلم دائما هو "الذي يعرف" وأن التلميذ هو الذي "يتعلم"، لذلك يتوجب . في كثير من الأحيان . على المعلمين التركيز على سماع الإجابات المتوقعة، والعمل على فهم الطلاب للفكرة أو المفهوم. كما يتوجب على المعلمين أن يأخذوادور الميسرين والمستفسرين، وأن يكون لديهم القدرة على الاستماع بعناية لما يقوله الأطفال، أو يحاولون قوله.

وتتيح المناقشات الفلسفية للمعلمين فرصة لإقامة جو من الثقة، ويُعبروا عن حبهم للأطفال، مما يُشجعهم على الحديث عن أفكارهم، ومشاعرهم، شريطة أن يكون المعلمين أيضا منفتحين وقادرين على تشجيع الأطفال على التفكير لأنفسهم. وأن يعرفوا كيفية بناء مجموعات المناقشة والإستقصاء، وكيفية استخدام أدوات التفلسف، والأنشطة التي تسهم في تطوير مهارات التفكير.

كما تفتح المناقشات الفلسفية أمام الأطفال آفاقًا رحبة للبحث والتقصي، ومناقشة المشاكل اليومية في ارتباطها بالقيم والمعايير الأخلاقية، بطرح اسئلة متنوعة مثل: "كيف يجب أن نتعامل مع بعضنا البعض؟(بحث اخلاقي) ، وأسئلة تشجعهم على التفكير في قواعد الإستدلال، مثل: "ما هي الحقيقة؟ "(بحث منطقي)، ومساعدتهم في استكشاف القضايا التي تنطوي على إشكالية

العلاقة بين الإبداع الفني والتقدير الجمالي، والنقد الجمالي، بمناقشة سؤال:" ما هو الجمال؟ "(بحث جمالي) ومساعدةالأطفال في الإجابة عن أسئلة من قبيل " ما هي المعرفة؟ "(بحث معرفي). "(Cam, Phi١٩٩٥:)

كما أن اندماج الأطفال في جلسات الإستقصاء والمناقشات الفلسفية يمنحهم الفرصة لوضع هذه المفاهيم موضع الممارسة، بما يعكس طرق التفكير المختلفة، واحترام آراء الاخرين والتعاون معهم، والحكم علي الاخرين بطرق منصفة، ويمكنهم ذلك من تطوير عدد من المهارات مثل: إعطاء الأسباب الجيدة ، وادراك العلاقات والارتباطات، وعمل الافتراضات ، و طرح الاسئلة الجيدة، و طرح وجهات النظر البديلة، و العمل علي تقبلها. (دراسات ليبمان و شارب و اوسكانيان ١٩٨٠، شارب ١٩٩٣، اسبتلر وشارب ١٩٩٥).

وبالتالي يمكن القول، أن مجموعات المناقشة والاستقصاء الفلسفي تعمل علي تحسين قدرات التفكير لدي الأطفال، بما يؤثرايجابيا علي سلوكهم بشكل عام، وقدأكدت نتائج الدراسات ذلك ؛ فقد وصفت "ماري دانيال" مجموعات المناقشة بأنها "طريقة لتدريس الأخلاقيات و الحياة السياسية (دانيال و تشيلفير و ليبويس ١٩٩٢) ، كما أكدت دراسة "شارب" أن مجموعات الإستقصاء والمناقشات الفلسفية يعكس ممارسة الديمقراطية ، و تحدد المبادئ التي يمكن للاطفال ان يتمسكوا بها، و كذلك القيم الاخلاقية، وتعمل علي تحقيق النمو السياسي و الشخصي ... من خلال إجراء مناقشات جادة داخل المدارس تتعلق بالأفعال والافكار، في جو من الحرية ، فيصبح مجتمع التعلم داخل المدرسة نشطا بالقدر الكافي. (شارب ١٩٩٧ ص ١٢).

ومن خصائص مجموعات المناقشة الفلسفية أنها أكثر قابلية للتكيف والتعديل؛ فكما تُستخدم مع جماعة من المتعلمين ، يمكن استخدامها مع مجموعات متعددة في المدارس، وكما تُستخدم لأغراض تعليمية تُستخدم بهدف الاستجمام أوالترفيه. ولقد اكتشف المعلمون الذين استخدموا هذه الطريقة إمكانية تطبيقها على كافة الدروس الأخري، فضلًا عن أنها أثرت في أنماطهم التدريسية ، بالإضافة إلي تأثيرها في انماط التعلم المفضلة لدى تلاميذهم. (SAPERE ، 1999)

وبناءًا على ماسبق قوله من من أن الحوار والمناقشة هما جوهر طريقة تقديم الفلسفة للأطفال ، لعله من المفيد أن نوضح الفرق بين المحادثة والمناقشة، والحوار الفلسفي، فيما يأتي: (Lipman, Matthew (1991)-

- **المحادثة**: **وتعني**:
  - التحدث الى شخص ما ، وقد يكون بطريقة عفوية، وبدون غرض محدد.
  - التحدث إلي شخص آخر لإعطاء المعلومات، أو تنظيم وتبادل الأفكار .
  - أنها جزء من نشاط الحياة اليومية؛ حيث يستمع الناس، ويتناوبون في الحديث مع بعضهم البعض.
  - أنها حديث يتسم بعدم عمق التفكير، أو التأمل، أو التركيز على مدي صدق ما يقال، أو مناقشته.

- **المناقشة: وتوصف بكونها:**
  - محادثة تقود إلي عرض أراء وافكار شخصية، وبذل مزيد من الجهد لتوصيلها للآخرين.
  - محادثة تتضمن دفاعا عن المواقف والأفكار.
  - محادثة تبحث عن أدلة، لتأكيد صدق الرأي الشخصي، وإظهار أن الآخرين على خطأ. حتى يتمكن الناس اتخاذ مواقف، وطرح الحجج ومحاولة للدفاع عنهم.
  - محادثة تشبة المباريات التنافسية بين الأفكار، والمواقف والحجج ، وانتظار الفائز.
- **الحوار الفلسفي ويوصف بأنه:**
  - نشاط وإجراء تحقيق وتفكير مشترك، بطريقة ناقدة.
  - نشاط يساعد على تطوير أدوات؛ لإستكشاف الأسباب الكامنة والقواعد والإفتراضات.
  - نشاط يمكن الفرد من العثور على سبل جديدة لحل المشاكل.
  - نشاط يستخدم اللغة بدرجة جديدة؛ من الحرية في النظرة إلى العالم ، معتمدة على التفكير التأملي.
  - نشاط جماعي ، يكون جميع المشاركين على قدم المساواة، في شرح الآراء، وبناء الإفتراضات، وتطوير المفاهيم، واكتشاف مختلف الإحتمالات والبدائل، وطرح الأسئلة، واتخاذ القرارات، والإعتراف بوجهات نظر مختلفة، وممارسة التفكير المنطقي.
  - نشاط يؤدي إلى فهم أفضل للمشاكل، و تحسين القدرة على الحكم والتعبير، ومزيد من التسامح تجاه الآخر.
  - نشاط يفتح آفاقا من خلال أوجه الاختلاف فيما بيننا، بهدف الوصول إلى فهم جديد، ووسيلة للتفكير والتأمل معا.
  - حوار ليس لمجرد التحدث ، أو تبادل الأفكار، بل أكثر، فالدخول في حوار يعني التفكير والتأمل معا، للإعتراف بوجهات النظر المطروحة من قبل الآخرين، واستكشاف إمكانات جديدة.
  - نشاط لغوي وعقلي معقد، ينفتح على الأفكار الأخري، والإستماع إلى وجهة نظر الآخرين.
  - نشاط يسير إلي الأمام ، وكأنه قارب تُغير اتجاهها في مهب الريح ، وتتطابق عملياته مع المنطق.
  - نشاط يسعى إلي التنقيب، والتحقيق معا لإدراك جوانب إشكالية فلسفية.
- **نماذج لخطط المناقشات الفلسفية:**

لأن فلسفة التلقين متمثلة في طريقة السرد تُقلل من قيمة الفلسفة والتفلسف، تبدو خطط المناقشة الفلسفية والتدريبات شيئا آخر، يُجسد التطبيق العملي للفلسفة بطريقة مقبولة، وأحيانا بطريقة رائعة، خاصة عندما يخطط لها جيداً، ومن ثَّم فإن المعلمين في الفصول الدراسية بحاجة إلى التعرف على نماذج واضحة، وعملية لكيفية تقديم الفلسفة ، من خلال المناهج الدراسية

التي يدرسونها، كما أنهم بحاجة إلي أن يكونوا قادرين على التمييز بين المفاهيم الفلسفية وغير الفلسفية، وبين الأسئلة الفلسفية والأسئلة غير الفلسفية، والاهتمام بالاستدلالات والمبررات ، كما يحتاجون إلي معرفة كيف ينشئون مناقشة فلسفية، ويجعلون من ممارساتهم ممارسة فلسفية، بحيث تكون التدريبات والمناقشات الفلسفية جزءًا من مناهج المرحلة الابتدائية ، وليس منهجا بعينه.

وتتكون خطة المناقشة الفلسفية من مجموعة من الأسئلة ، التي تتعامل عادة مع مفهوم واحد ، أو العلاقة بين أكثر من مفهوم، أو مع مشكلة، وقد تشكل الأسئلة سلسلة متتابعة ، يُبنى فيها كل سؤال على سابقه ، أو قد تشكل دائرة حول هذا الموضوع ، بحيث يُركِز كل سؤال على الموضوع من زاوية مختلفة. ونقدم فيما يأتي نماذج من خطط المناقشة والتدريبات الفلسفية، التي يمكن تقديمها للتلاميذ بالمرحلة الابتدائية (Matthew, Lipman (1997).:

النموذج الأول: خطة للمناقشة تهدف إلي اتاحة فرصة للتلاميذ للوعي بعالمهم الصغير والكبير. تسير الخطة باتباع الخطوات الآتية:

- يطرح المعلم السؤال الآتي على التلاميذ: (هل لكل شيء قصة تحكي كيف حدث ؟)
- يطلب المعلم من التلاميذ الإجابة عن الأسئلة التالية: هل لمكتبك قصة ؟. هل لبناء مدرستك قصة ؟ . هل لمنزلك قصة؟ ـ هل لعائلتك قصة ؟ . هل لشارعك قصة ؟ ـ هل لبلدتك أو مدينتك قصة ؟ ـ هل لتمثال أبو الهول قصة ؟ ـ هل لمصر قصة؟ ـ هل للعالم قصة ؟ ـ هل للدواء قصة؟ ـ هل للأمراض قصة؟
- يكلف المعلم التلاميذ أن يحكي قصة أحد الأسئلة التي أجاب عنها بنعم.
- يراعي المعلم على تنوع القصص التي يقوم التلاميذ بقصها.

النموذج الثاني : يهدف إلي تشجيع التلاميذ على صياغة مفهوم جيد أو حسن، والوعي بالقيم التي تشكل عقولهم ووجدانهم . وتسيرخطة المناقشة على النحو الآتي :

- يطرح المعلم السؤال الآتي على التلاميذ: (متى يجب علينا أن نصف الأشياء بأنها " جيدة"؟).
- يطلب المعلم من التلاميذ الإجابة عن بعض الأسئلة التالية:
  - √ هل حبك لشيئ ما يجعله "جيدا" ؟
  - √ عندما يحظى شيئ ما بحب أناس كثيرين، هل هذا يجعله شيئا جيدا؟
  - √ إذا كنت تفضلين التفاح عن البرتقال ، فهل هذا يجعل التفاح أفضل من البرتقال؟
  - √ عندما تريد شيئا ما هل يجب أن يكون هذا الشيئ جيدا؟
  - √ عندما لا ترغب في شيئ ما، هل هذا يعني أنه سيئ أو لا قيمة له؟
  - √ هل من الممكن أن تحب شيئ سيئا؟ وهل عندما تعرف أنه سيئ هل تظل محبا له؟

- √ إذا كان هناك شيئًا جيدًا ، فهل هذا ضمان لأن يرغب فيه الناس؟
- √ إذا كان هناك شيئًا جيدًا ، فهل هذا ضمان كي يفضله الناس على شيئ آخر سيئا؟
- √ إذا كان الناس يعرفون أن شيئا ما جيدًا ، ويعرفون الأسباب التي تجعله كذلك، هل من الممكن أن يستمروا في كراهيته؟
- √ هل يمكن لشيء أن يكون جيدا ، على الرغم من أن هناك الكثير من الأشياء غير الجيدة؟
- √ هل يمكن لشيء أن يكون سيئا ، على الرغم من أن هناك الكثير من الأشياء أكثر سوءا؟
- √ هل تعتقد أنه إذا كنت تفهم تماما الأسباب التي تجعل شيئًا ما أفضل من الآخر ، هل لا تزال تريد الشيء الأسوأ ؟
- √ هل يمكن أن يكون شيئا ما قيمًا ، حتى ولو لم يكن أحد يعرف قيمته؟
- √ هل يمكن أن يكون شيئًا مرغوبا فيه، حتى ولو لم يكن أحدا يرغب فيه؟
- √ هل يمكن للشخص الذي لا يحبه أحد، أن يكون محبوبا ؟
- √ ماذا تفضل ، شيء لا قيمة له يريده الجميع ، أو شيئا ذا قيمة ولا أحد يريده؟
- √ ما الأشياء التي يجب أن نصفها بأنها" جيدة"،: المرغوبة ، أو تلك الأكثر مرغوبية ؟

- ◄◄ يمكن للمعلم أن يطلب من التلاميذ استعراض خبراتهم وتجاربهم المرتبطة بموضوع السؤال الذي يجيب عنه.
- ◄◄ يحرص المعلم على اتاحة فرص متساوية أمام التلاميذ للتعبير عن آرائهم ومعتقداتهم ومبرراتهم.

النموذج الثالث: يهدف إلي تشجيع التلاميذ على اكتشاف مفهوم الحرية و الوعي بالقيم التي تشكل عقولهم ووجدانهم حيال استخدام هذا المفهوم. وتسيرخطة المناقشة على النحو الآتي :

- ◄◄ يكتب المعلم على السبورة، أو يعرض على الشاشة، أو يوزع على التلاميذ بطاقات مكتوب عليها مجموعة من الأسئلة مثل:
  - √ نكون أحرارا عندما لم يحدد لنا أحد كيف نعيش حياتنا.
  - √ نكون أحرار عندما نضع بأنفسنا القواعد التي تحدد لنا كيف نعيش.
  - √ نكون أحرارا عندما لايقف أي عائق في طريقنا.
  - √ نكون أحرارا إذا كنا نعتقد أننا أحرار.
  - √ نكون أحرارا عندما يمكننا أن نفعل ما نعتقد أنه الأفضل
  - √ نكون أحرارا عندما نكون أصحاء.
  - √ نحن أحرار إذا كنا أذكياء.
  - √ نكون أحرار فقط عندما ينعم كل فرد بحريته.
- ◄◄ يطلب المعلم من التلاميذ قراءة كل سؤال على حدة جيدا.
- ◄◄ يكلف المعلم التلاميذ بالإجابة عن الأسئلةِ الآتية:- هل توافق أم لا توافق على العبارات التالية ؟ . إذا كنت موافقا، وضِّح لماذا؟ . إذا كنت غير موافق،وضح لماذا ؟.

- يمكن للمعلم أن يقسم السبورة قسمين: أوافق لا أوافق ؟ ويوزع استجابات التلاميذ عليها، ليعرف توجهات التلاميذ.
- يتيح المعلم للتلاميذ فرصة اختيار إثنين من الأسئلة كي يديروا عليها مناقشة جماعية، وفق قواعد مجموعة المناقشات الفلسفية.
- في النهاية يطلب من كل تلميذ أن يكتب معنى الحرية كما استكشفه من النشاط.
- يكلف المعلم التلاميذ برصد التصرفات التي تتعارض مع مفهوم الحرية، في الشارع، والمنزل، والمدرسة.

وكما يلاحظ أن خطة المناقشة تتيح إمكانية طرح التعاريف المختلفة للحرية، قد تكون متعارضة، أو قد تكون كافية، إذا أخذناها كتوليفة مع بعضها البعض.

- **مهارات إدارة وتيسير المناقشات الفلسفية**:

وبعد أن عرضنا لمفهوم المناقشات الفلسفية وخصائصها، وأهميتها، والفرق بين المحادثة والمناقشة والحوار الفلسفي، يمكن القول أن إدارة وتيسير المناقشات الفلسفية يتطلب أن يتعرض جميع المعلمين - الذين يُراد منهم تقديم الفلسفة للأطفال في صفوفهم - دورات تدريبية معتمدة، تُمكنهم من المشاركة في جماعة المناقشة الفلسفية، والاستقصاء ، والحوار وطرح الأفكار، والوعي بأن ممارسة الفلسفة مع الأطفال تعني الاستماع إلى أفكار الطفل، وأخذها مأخذ الجد، وطرح الأسئلة، مما يُشجع على طرح المزيد من الأسئلة الخاصة.

ونُقدم للحديث عن مهارات إدارة و تيسير المناقشات الفلسفية بعرض المبادئ التي تقوم عليها حركة الفلسفة من أجل الأطفال، والتي يتضح أنها تقود ببساطة الممارسات اليومية، لمساعدة الناشئة والشباب؛ ليكونوا مفكرين، ومشاركين وإيجابيين. وتتمثل هذه المبادئ فيما ياتي: (SAPERE ,1999)

- يُكتسب التفكير الجيد من الحوار مع الآخرين.
- يجب أن يكون الأطفال جزءًا من الحوارات، التي تقدم أمثلة ونماذج للتفكير الجيد.
- التساؤل هو ينبوع المعرفة، ومثير التفكير.
- الحوار سبيل لمناقشة القناعات، وبحث جماعي لأفضل إجابة عن السؤال، ويجب ألا يُرى كتنازع أو تشاجر.
- يتطلب التفكير الجيد أن يكون الفرد مبدعًا وناقدًا، فالمبدعون يصنعون الترابطات، ويتأملون البدائل ويكتشفونها.
- يعتمد التفكير الجيد على الاتجاهات مثلما يتأسس على القدرات؛ ومن ثم يجب تشجيع الأطفال على التعقل في احساسهم الكلي للعالم.
- يكون الأفراد احساسهم بالعالم عبر شبكة من المفاهيم، ومن ثم يجب الحديث مع الأطفال عن مفاهيم ذات مغزى.
- من الأفضل للأطفال والشباب أن يتحدثوا سويًا، عن الأسئلة الفلسفية المهمة، التي تقود التفكير في التجربة أو المسألة محل الدراسة، في كافة جوانبها.

وانطلاقا من كل ما تضمنته الخلفية النظرية للدراسة، واسترشادا بالمبادئ التي ترتكز عليها حركة واتجاه الفلسفة للأطفال، يُمكن أن نُلخص مهارات إدارة وتيسير المناقشات الفلسفية فيما يأتي: (SAPERE ,1999)

- **مهارة إنشاء وتكوين مجموعات المناقشة الفلسفية**:

وتتطلب هذه المهارة كي يمارسها المعلم، أن يكون ملمًا بالمعرفة والمعلومات الآتية:

- معرفة المقصود بالمناقشة الفلسفية، و خصائصها.
- فهم علاقة المناقشة الفلسفية بتدريس الفلسفة وبمهارات التفكير .
- التمييز بين الحوار الفلسفي والمحادثة والمناقشة.
- معرفة كيفية تنمية الحوار في مجموعات المناقشة الفلسفية.

كما يجب على المعلم أن يكون قادرا على :

- السماح للتلاميذ بالجلوس على شكل دائرة بحيث يرى كل منهم الأخر، ويستمع كل منهم للآخر بطريقة أكثر تركيزا.
- وضع مجموعة من القواعد المنظمة للحوار الجيد ، ومساعدة التلاميذ على وضعها موضع التنفيذ.

- **مهارة تشجيع الأطفال على التساؤل**:

وتتطلب هذه المهارة أن يكون المعلم قادرا على القيام بالممارسات التعليمية الآتية:

- تشجيع الأطفال على طرح الأسئلة، بتخصيص جلسة تدريبية على ابتكار السؤال في جزء من وقت الدروس. والسماح للتلاميذ بالحديث معا، قبل طرح السؤال. والسماح لهم بتدوين أسئلتهم علي لوحة، أو في كراسة مخصصة لذلك.
- جمع أسئلة التلاميذ وتدارسها معهم ، وتصنيف الأسئلة الموجودة ، إعلان الأسئلة وكتابتها في كراسة خاصة بالأسئلة ، أو في لوحة تُعلق على الحائط.
- تخصيص جزء من زمن الحصة لمناقشة الأسئلة مع التلاميذ، ومساعدتهم على استكشاف الإفتراضات والمفاهيم المهمة المتضمنة في أسئلتهم.
- مساعدة التلاميذ على التمييز بين الأسئلة التي تحتاج إلى معلومات، والتي تحتاج إلى استدلال واعتبار الأحكام.
- مساعدة التلاميذ في أن يختاروا السؤال الذي سوف يناقشوه سويا.

- **مهارة تنمية المفاهيم**:

وتقتضي هذه المهارة أن يكون المعلم قادرا على القيام المعلم بالممارسات التعليمية الآتية:

- اختيار بعض المفاهيم ذات المغزى، ويخصص لها بعض الوقت لمناقشتها مع التلاميذ.
- حثهم التلاميذ على المناقشة، بتقديم حالة عملية لبعض الأسئلة التي ترتبط بالمفهوم، الذي سيتاح للتلاميذ فرصة استكشاف فهمهم له ، ثم يوجه المناقشة لمستوى أعمق .

- يمنح التلاميذ وقتًا، كي يطرحوا بعض الأفكار عما تعنيه هذه المفاهيم في الواقع الممارس.
- يعرض على التلاميذ بعض المفاهيم التي تقع في مجالات معرفية مختلفة فمثلا:
  - √ مفاهيم من مجال الأدب: الحب، الديمقراطية، العدالة، القوة، الغضب، الشفافية، الجودة.
  - √ مفاهيم من مجال الإنسانيات / الدراسات الاجتماعية: العدالة، العولمة، الدولة، التاريخ، الحقيقة، العلة، الدليل، التفسير.
  - √ مفاهيم من مجال الفنون : الجمال ، الفن ، التخيل، تشكيل، واقعي، تصوير.
  - √ مفاهيم من مجال التربية الدينية: اعتقاد، اخلاص، صدق، تسامح.
  - √ مفاهيم من مجال تكنولوجياالمعلومات: المعرفة، تسلية، قانوني،أخلاقي
  - √ مفاهيم من مجال المواطنة: حقوق، واجبات، عدالة، شفافية، حرية، رفاهية ، مجتمع، مغامرة.
  - √ مفاهيم من مجال العلوم: علم، تجربة ، دليل ، نظرية ، معرفة.

- **مهارة تشجيع الحوار والمجادلة**:

وتقتضي هذه المهارة أن يكون المعلم قادرا على القيام بالممارسات التعليمية الآتية:

- التأسيس لفكرة أن الحوار وسيلة لايجاد أفضل إجابة عن السؤال، عندما تكون الاجابات قابلة للمناقشة.
- تشجيع التلاميذ على الحوار بدون ضغينة ، من خلال اختبار الإدعاءات والمبررات، بروح من الحوار الجماعي والتعاوني.
- منح التلاميذ وقتا للتفكير، بتهيئة قصيرة ، والحديث مع أقرانهم ليجمعوا الأفكار ويعددوا الحوارات.
- يقدم للتلاميذ أمثلة لبعض الخطوات التي يمكنهم عملها، لكي يسير الحوار بشكل عميق، ومنها :
  - √ التفكير في وجهات نظر بديلة.
  - √ التدبر في النتائج المترتبة على كل منها.
  - √ اعطاء أمثلة، تسجيل أوجه الشبه والاختلافات.
  - √ فحص الاسباب، وتحديد أي القرارات عن الأفراد والأشياء يطبق "كلها" أو"بعضها" أو "لاشيئ منها".

- **مهارة تشجيع التلاميذ على ممارسة العقلانية** :

إذا تم الوفاء بالخطوات السابقة ، عندها سيكون التلاميذ على الطريق السليم، ليكونوا عقلانيين بكل معاني الكلمة، بالإضافة إلي قيام المعلم بالممارسات التعليمية الآتية:

- توجيه التلاميذ إلي أهمية الانفتاح على الأفكار الجديدة، ووجهات النظر البديلة.
- تشجيع التلاميذ على عدم التسرع في الحكم على آراء الاخرين .

- تقدير الحوارات بناءا على الأسباب .
- التأكيد للتلاميذ على أهمية التحلي بما يأتي :

√ الاستماع بانتباه، واظهار الفهم لما يقال .
√ أن يُظهر الود قبل التحدث مع الأخر، مثل، وضع اليد على كتفه.
√ أن يبني استجابته على ما قاله الطرف الآخر ، وأن يكون الحديث بهدوء.
√ أن يظهروا موقفا إيجابيًا تجاه الآخرين ومعتقداتهم.
√ أن يفهموا أن من حق الجميع أن يقول رأيه .
√ أن ينفتحوا على الآخرين، ويقدرون أنهم لايتفقون دائما مع وجهة نظرهم أو رأيهم.
√ التحلي بالصبر، والاستماع إلي وجهات نظر متعارضة، دون مقاطعة.
√ ألا يفرضوا وجهة نظرهم على غيرهم.
√ حث التلاميذ على كثرة التساؤل؛ بما يدفع الفرد لتوضيح وجهة نظره أو رأيه..

- **مهارة تعزيز الإحترام والتعاون المتبادل بين التلاميذ**:

وتقتضي هذه المهارة أن يكون المعلم قادرا على القيام بالممارسات التعليمية الآتية:

- توجيه التلاميذ لتقبل الآراء المختلفة، عندما تكون الأفضل .
- دعوة التلاميذ إلي الاستماع كل إلي الآخر، وعدم مقاطعته، وعدم تجاهل وجهات نظر الآخرين.
- توضيح أهمية تفتح العقل ، والاستعداد لتغيير وجهة النظر بناء على أي حوار بناء يقوم على الدليل.
- توجيه التلاميذ أن يسمح كل منهم للآخر بأن يكون له وجهة نظر، والرضي بقاعدة "الاتفاق على عدم الاتفاق" أحيانا .
- توجيه التلاميذ للاعتراف بحق كل منهم في التعليقات، والاستماع إلي بعضهم، ومراعاة مشاعر كل منهم، وعدم مقاطعته.
- توجيه التلاميذ إلي أن يستمعوا لبعضهم، عندما يتناوبون الكلمة، وتسجيل الملاحظات، والاستجابة لما يقوله الطرف الاخر، وعدم الحديث الجماعي.

ويتطلب تنفيذ هذه المهارات أن يكون المعلم على وعي بالمبادئ الأساسية لضمان تيسير المناقشات الفلسفية وهي: (2009) , Kathy Takayama -

- الميسر يقود المناقشة، ولكن لا يُهيمن عليها.
- الميسر على دراية كافية بموضوع المناقشة؛ ليكون قادرًاعلى إثارة وتوجيه الأسئلة.
- الميسر ليس مصدر الإجابة، ولكنه المرشد الذي يقود المجموعة للعثورعلى الإجابة بأنفسهم.
- الميسر يعزز مفهوم "بيئة التعلم الآمنة" لطرح الآراء، و يهتم بطرح المزيد من الموضوعات "الحساسة" التي يمكن أن تختلف بشأنها الآراء.
- من المهم أن نتذكر أن الآراء ليست "الحق" أو "الخطأ"، ودور الميسر مساعدة المشاركين في المجموعة على تحديد آرائهم. وأن بحث المسائل يجعلها أكثر أهمية.

- الأسئلة تثير الأفكار التي تُدخل التلاميذ أكثر إلي الموضوع، ولذلك فمن الأهمية بمكان، أن يكون لدى المعلم قدرة على طرح الأسئلة، "لبحث المسائل"، خاصة عندما يكون المشاركون غير قادرين على البدء في ذلك..

وانطلاقا من تلك المبادئ توجد بعض الاعتبارات التي يجب مراعاتها عند إدارة المناقشات الفلسفية مع الأطفال وهي: (اسبليتر و شارب ١٩٩٥) .

- الوعي بالموضوع، أوالمشكلة، أوالقضية الفلسفية التي سيتم طرحها، ونوعية الأسئلة التي تُثير المناقشات، وكيفية تعميقها، .ومعرفة الأهداف التي ينبغي تحقيقها من خلال تجمع الأطفال في مجموعة الاستقصاء الفلسفي.
- أن يكون المعلم مهتمًا بمايقوله التلاميذ، ويبين لهم حرصه على مشاركتهم، وإثارة دوافعهم لإبداء أرائهم، والانصات الجيد لمايقولون.
- التحلى بالمرونة، ومساعدة وتشجيع التلاميذ على الانصات لبعضهم البعض، وتوجيههم للبناء على مايقوله الآخرون.
- على المعلم أن يقول عندما يحتدم الخلاف بين التلاميذ "لقد كان لدينا مناقشة مثيرة للاهتمام حقا...أعتقد ان لدينا خلاف حقيقي هنا . البعض يرى كذا وأخرون يعارضون في الرأي، هذا حقا مثير للاهتمام، ربما علينا الانتقال إلى سؤال أخر، "الآن" يمكن أن ألخص ما دار في الجلسة وما أسفرت عنه من نتائج فيما يأتي.
- تعزيز مساهمات التلاميذ ، كي يمنحهم الثقة، يحرص المعلم على إعطاء التلاميذ علامات، عما تم انجازه في المناقشات لتشجعهم.
- على المعلم أن يكون ميسرا للمناقشة وليس أحد المشاركين فيها، هدفه أن يجعل الأطفال يتحدثون مع بعضهم البعض حول القضايا أو المسائل أو الموضوعات الفلسفية، لايقل لهم رأيه، يستخدم الأساليب المناسبة لضمان حديث الأطفال مع بعضهم البعض، مثل: ماذا تقول فيم سمعت من ...؟ هل يختلف أحد مع فلان؟ دعونا نركز على السؤال الرئيسي.

- **خامساً: التوجُهات العالمية لتدريس الفلسفة للأطفال وتدريب المعلمين:**

استنادًا إلي الدراسة التي أجرتها " اليونسكو" عام (٢٠٠٧) يتم عرض التوجهات العالمية لتدريس الفلسفة للأطفال، وتدريب المعلمين؛ حيث تضمنت الدراسة العديد من المشروعات البحثية ، التي استهدفت الترويج للمناهج الفلسفية المقدمة للأطفال، لإرساء أقدامها على المستوى الرسمي للدراسات، والتأكيد على ضرورة الأبحاث النظرية والتجارب العملية ، وأهمية نتائجها ، وكيفية تطوير المواد التعليمية . ونعرض ملخصًا لتلك التوجهات العالمية علي النحو الآتي:

١. في النمسا:

- بدأ الاهتمام بتدريس الفلسفة للأطفال بمدارسها عام ١٩٨١ كمشروع تعليمي. ووصل عدد تلك المدارس الان ٤٠٠٠ مدرسة بها ١٠,٠٠٠ طالبا نمساويا.

- وفي عام ١٩٨٢ تم تدشين مجلس لمعلمي الفلسفة، وتم ادخال البرامج التعليمية الفلسفية المقدمة للأطفال في المؤسسات التعليمية الحكومية ، و في نفس الوقت نُظمت ورش العمل التدريبية.
- وفي عام ١٩٨٥ تم تأسيس المركز النمسوي للفلسفة المقدمة للأطفال للترويج للأبحاث الفلسفية كجزء من المناهج الدراسية الابتدائية و الثانوية ، و ذلك من خلال ترتيب المؤتمرات الدولية، و منتديات تدريب المعلمين و ورش العمل .
- يقوم مركز الفلسفة النمسوي للاطفال بتنظيم بعض الدورات التدريبية قصيرة المدي، مخصصة لتدريب المعلمين، و اليوم يوجد حوالي ٤٠,٠٠٠ معلم تم تدريبهم من خلال هذا المركز، و من خلال بعض المراكز التعليمية الأخري ، و تم ترجمتها إلي العديد من اللغات الأخري.

٢. **وفي بلجيكا**:

- في عام ١٩٩٢تم تأسيس مؤسسة غير هادفة الي الربح ، تقوم بترتيب إجراء الدورات التدريبية للمعلمين ، وتعتمد علي أعمال "ليبمان" و "ميشيل توزي" بما يشجع علي تعلم كيفية التفكير، و تعلم كيفية تأمل أفكار الآخر، و تعلم كيفية التفكير المجرد، من خلال المناهج الفلسفية المقدمة للاطفال .
- كما تم سن القوانين الخاصة بفلسفة الأطفال، و التي نتج عنها تنظيم ورش العمل الفلسفية، من سن ٥ الي ٨ سنوات، في ٥ مدارس في واترميل-بوتسفورد .

٣. **وفي كندا**:

- تم العمل علي المناهج الفلسفية التي تم تطويرها اعتمادا على دراسات "ماثيو ليبمان" و زملائه، في ثلاث مقاطعات كندية هي: كولومبيا البريطانية،وأونتاريو،وكيوبيك .
- ففي كولومبيا البريطانية تولي معهد فانكوفير للبرامج الفلسفية المقدمة للأطفال مهمة ترجمة المواد التعليمية الفلسفية للطلاب، في المراحل التعليمية المختلفة.
- كما يهتم التحالف الكندي لمعلمي الفلسفة المقدمة للأطفال و مجموعة من المعلمين الذين يستخدمون مناهج ليبمان، بإقامة المناقشات الفلسفية في المدارس العامة والخاصة في منطقه فانكوفر.
- وفي مقاطعة "أونتاريو" تؤكد المناهج في فترة الحضانة (من سن ٥)علي أهمية تطوير الأفكار النقدية في المدارس، مع تدريس كيفيه منع العنف، و منذ عام ٢٠٠٤ تم ادخال مناهج فلسفية مقدمة للأطفال في أعداد متزايدة من المدارس الفرنسية المستقلة، خاصة في تورونتو.
- كما تهتم بعض المؤسسات الفلسفية الكندية بتقديم الفلسفة للأطفال، من خلال المشروعات المدرسية.

٤. **وفي فرنسا** :

- تم تطوير المناهج الفلسفية المقدمة للأطفال منذ عام ١٩٩٦، و تنامت هذه العملية بشكل كبير منذ عام ٢٠٠٠.

- بدأت عملية الإدخال التدريجي للمناهج الفلسفية المقدمة للأطفال في فرنسا تظهر من خلال عدة طرق هي:
- منح الفرص التدريبية للمدرسين، وإمدادهم بالبرامج التعليمية التنموية المستمرة، في المعاهد التدريبية التعليمية ، و في مراكز التعليم المستمر، و في المدارس التي يعملون بها.
- الإهتمام بالمشاركة في المؤتمرات التعليمية الدولية و القومية .
- كتابة المقالات الصحفية ، وتقديم التقارير التلفزيونية، عن هذا المجال، وأصبحت مراكز الأبحاث في الجامعات مهتمة بشكل كبير بالممارسات التدريسية الجديدة.
- ظهور قاعدة واسعة و متنوعة من الممارسات الفلسفية، مُدعومة من وزارة التعليم الفرنسية، والمستشارين في التعليم الابتدائي.
- توجد منظمة غير هادفة للربح تُسمى "مجموعه الابتكار و البحث في تعليم الفلسفة"، تتولي تنظيم وعقد دورات تدريبية للمعلمين، لتعليم الفلسفة للأطفال، والإهتمام بابتكار المواد التعليمية الفلسفية والترويج لها.

٥. **وفي المانيا**:

- ظهر الإهتمام بالمناهج الفلسفية المقدمة للأطفال من خلال باحثين هما: الأستاذ "اكيهارد مارتنز" في جامعة هامبرج و الأستاذ "كارل فرندرتش" بجامعة ريجنزبرج، حيث ساعدت أبحاث "مارتنز" في تحديد الاتجاهات المختلفة التي تدعم ممارسة الفلسفة مع الاطفال، وذلك بغرض زيادة المعرفة والمهارات الفكرية اللازمة للتعامل مع مشكلات الحياه اليومية. (اكهارد مارتنز:١٩٩٩).
- وتُقدم المناهج الفلسفية للأطفال عبر عدة طرق:
- الإعتماد علي الحوارات والمناقشات.
- تحليل المفاهيم .
- القدره علي التأمل و التساؤل.
- تنمية القدرة علي اكتساب المعرفة لدي الطفل.
- وفي عام ٢٠٠٣ تم تأسيس مشروع "تفلسف الأطفال"، ويهدف إلي دعم البناء الفلسفي، كنوع من البيئة التعليمية الداعمة لبناء الطفل، وذلك علي مستوي الحضانة و المدارس الابتدائية.حيث يتم تطوير الممارسات وتوجيه الأهداف التعليمية، بما يشجع الأطفال علي ممارسة الحياة السياسية منذ الصغر بشكل طبيعي، ومن خلال هذه المبادرة تم تطوير البرامج التعليمية، و التدريبية للمعلمين في جامعة الفلسفة بميونيخ.

٦. **وفي ايطاليا** :

- يوجد مركزين أساسيين يهتمان بعقد الدورات التدريبية و القيام بالأنشطة البحثية، وهما: مركز أبحاث تدريس الفلسفة في روما ، و مركز البحوث التعليمية في روفيجو. حيث أنهما مسؤلان معًا عن إجراء التجارب في الفصول الدراسية في ٥٠ مدرسة منتشرة في أنحاء ايطاليا.

- وقد ركزت هذه الانشطة البحثية علي دراسة العلاقات القريبة بين المناهج الفلسفية المقدمة للأطفال والمناقشات الفلسفية، التي تتم حولها في الفصول الدراسية، ودور التفلسف في التربية المدنية .(ظهرت في مناقشه ضمن المؤتمر الدولي الذي اقيم في جامعه بادو عام ٢٠٠٢و عام ٢٠٠٥ في مونتاسكا).
- كما تم نشر العديد من الدراسات و الأبحاث، في المجلات و الجرائد المتخصصة، وتشمل الأساليب المطلوب من المعلمين استخدامها، و ما مدي تأثيرها علي مهنة التدريس ككل ، و تأثيرها في تنمية سلوكيات الأطفال، من الناحية المعرفية والنفسية و التفاعلات الشخصية .

٧. **وفي النرويج** :

- قررت الحكومة النرويجية ادخال بعض المناهج الفلسفية المقدمة للأطفال من خلال بعض المدارس التجريبية عام ٢٠٠٥ ؛ حيث بدأت التجربة في١٥ مدرسة، وبمشاركة ٤٣ معلمًا في المرحلة الابتدائية من عمر ٦ سنوات، الي المرحلة الثانوية حتى عمر ١٦ عام ؛ وذلك بغرض السعي الي تحقيق العديد من الأهداف و من أهمها:
  - √ تنمية المهارات الاخلاقية.
  - √ تنمية القدرة علي التفكير النقدي.
  - √ تنمية القدرة علي اقامة المناقشات الديمقراطية الفعالة في إطار المجموعات.
- كما تم تطوير المواد التعليمية المتاحة للمعلمين، و تعرضهم لتدريب مستمر لمدة يومين في كل فصل دراسي، بالإضافة إلي عمل زيارات للمدارس، وملاحظة العلاقات بين الاقران، وكتابة تقرير شهري من قبل المعلمين .
- كما تسعي المنظمات الخاصة إلي تحقيق هذه الأهداف، من خلال تنسيق المنتديات و المحاضرات ، وتقديم الخدمات الاستشارية، بغرض تيسير إقامة المناقشات الفلسفية بين التلاميذ، وكتابة المقالات ، والإهتمام بالبحث في هذا الموضوع عبر الانترنت.
- منذ عام ١٩٩٧ تم استحداث المزيد من البرامج التعليمية في الفلسفة، تقدم للأطفال في مرحلة الحضانة .
- وفي عام ٢٠٠٢ بدأت عمليه التطوير للمواقع الأليكترونية للمعلمين والتلاميذ، في المدارس الابتدائية والثانوية، لتقديم المواد التعليمية التي تصحبها بعض الاسئلة و التمرينات، لتيسير المنقاشات الفلسفيه في الفصول، من خلال ست مواد دراسية أساسية، (اللغه النرويجية، اللغة الانجليزية، والتعليم المدني، والدين، والرياضيات، والعلوم الطبيعية) .
- كما توجد أيضًا منظمة غير هادفة للربح و تقوم بتنظيم التدريب للمعلمين لتعلم كيفية التفلسف.

٨. **وفي اسبانيا** :

- تم تأسيس مركز الفلسفة للأطفال عام ١٩٨٧كجزء من فلسفة المجتمع الأسباني؛ ويقوم المركز بالعديد من الانشطة منها:
- نشر بعض الترجمات الأسبانية من كتب "ماثيو ليبمان" الشهيرة ، وإمداد المعلمين بأدلة العمل.

- منح المعلمين فرص حضورالدورات التدريبية لمدة ٦ أيام.
- التخطيط للبرامج القومية، و نشر الدراسات عن كيفية تقديم الفلسفة للأطفال، ويتم نشرها علي شكل (pdf).

٩. **وفي سويسرا**:

- بدأت مبادرات العمل في مجال المناهج الفلسفية المقدمة للأطفال عام ٢٠٠٦.
- تم تقديم الفرص التدريبية للمعلمين في المدارس الابتدائية الحكومية في "فريبورج"، بعد أن كانت قاصرة على بعض المدارس الخاصة، مثل مدرسة "لاديكوفيرد" في جينيف.
- تهتم المؤسسات الغير هادفة إلي الربح بالتشجيع علي التدريب الفردي، باقامة المشروعات المحدودة في مستوي الحضانة .
- في سبتمبر ٢٠١١ منحت كليه التربية السويسرية شهادة الدراسات المتقدمة في الفلسفة المقدمة للاطفال و المراهقين في المدارس الابتدائية والثانوية؛ فتم الترويج للمناهج الفلسفية في التعليم الرسمي، هذا الي جانب اقامة المجموعات البحثية والتدريسية، بهدف تطويروإدخال الأدوات التعليمية التي تتعلق باللغات و تعليم المواطنة.

١٠. **وفي المملكه المتحدة** :

- في عام ١٩٩٠بدأت المدارس الابتدائية في تقديم الفلسفه كجزء من المناهج الدراسية، على يد "روبرت فيشر"، مدير مركز مهارات التفكير في جامعة برونيل، ومجموعات صغيرة من المعلمين الذين تشجعوا مع "فيشر" لتدريس المناهج الفلسفية.
- وقد تلقت المجموعة دعمًا كبيرًا عام ١٩٩٠، خاصة بعدما قدمت محطة البي بي سي البريطانية فيلمًا وثائقيًا لمده ساعة عن الفلسفة المقدمة للأطفال، التي يطلق عليها "السقراطيات" لعمر الست سنوات.
- أسست جامعة اوكسفورد بروكس مجمع البحوث الفلسفية المتقدمة، بهدف الترويج لممارسة الفلسفة مع الأطفال.
- وتقوم منظمة "أوفستيد" بدعم المعلمين و المدارس، علي إدخال المناهج الفلسفية المقدمة للأطفال من خلال المناهج التعليمية، وتتولى جامعة اوكسفورد بروكس تطوير المناهج الفلسفية، والممارسات التعليمية . كما تم تأسيس ثلاث مستويات لتدريب المعلمين قائمة علي نموذج "ليبمان" لترويج تدريس المناهج الفلسفية المقدمة الأطفال.
- وخلال ١٢ عام استطاع أكثر من ١٠,٠٠٠ معلم أن يستفيد من هذا التدريب، ونُفذت الدورات التدريبية للأطفال في المرحلة الابتدائية، كما تم التوصل إلي مصادر تعلم جديدة تدعم تحقيق النمو الشخصي والإجتماعي للتلاميذ.
- وتأمل منظمة "أوفستيد" بتركيزها علي البحوث الفلسفية، في دعم المعلمين ومساعدتهم، خلال فترة تدريبهم الأساسية ، كما تسعى لأن يزداد الاهتمام بتدريس المواد الفلسفية، من خلال وزارات التعليم المختلفة، التي تساهم في إعطاء الفلسفة الطابع التنظيمي و المؤسسي.

١١. وفي الولايات المتحدة:

- طبقت عدد من الأساليب المستخدمة في المناهج الدراسية الفلسفية المقدمه للأطفال في المرحلة الابتدائية، و قد كان الإهتمام الأكبر بتقديم البرامج الفلسفية للطلاب قبل الخدمة، و بعد التخرج من خلال "بيث ديكسون" في قسم الفلسفة بجامعة نيويورك،.
- وفي عام ٢٠٠٠ تم تطوير هذه المناهج بجامعه كاليفورنيا، بالاعتماد علي الألعاب،وشرائط الفيديو ،والقصص القصيرة، والشعر، للتشجيع علي تنمية التفكير النقدي.
- وقد قام "توماث وارتنبرج" من قسم الفلسفة في كلية "مونت هوليوك" بتطوير و ابتكار عدد من المواقع الاليكترونية للطلاب، والآباء، وغيرهم من المهتمين بالمناهج الفلسفية المقدمة للأطفال، وطرح بعض الأنشطة التعليمية، والكتب المقدمة للأطفال، وتحتوي علي بعض المناهج الفلسفية ومرفق معها الملخصات.

وكما سبق الذكر في مقدمة الدراسة، يمكن القول أن هناك اتجاها عالميًا لتدريس الفلسفة للأطفال، تقديرا لدورها في تنمية التفكير، ودعم جوانب النمو الشخصي والاختماعي والأخلاقي لديهم، كما نشهد طفرة كبيرة في مجال إعداد وتدريب المعلمين، وتأهيلهم لإدخال الفلسفة في مناهج التعليم المختلفة، الأمر الذي يُعطي أهمية للدراسة الحالية من جانب، ويطرح العديد من علامات الإستفهام على عدم اهتمام القائمين علِى شئون التعليم في مصر بهذا الاتجاه، الذي قطعت فيه معظم دول العالم شوطا كبيرًا يصعب اللحاق به.

- **اجراءات البحث**:

للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من صحة الفروض أتبع الباحث الإجراءات التالية:

- **أولاً: إعداد البرنامج التدريبي المقترح القائم على اتجاه الفلسفة للأطفال**:

تطلبت عملية اعداد البرنامج التدريبي المقترح القيام بالإجراءات التالية:

- مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة في مجال تدريس الفلسفة للأطفال عامة، وتدريب معملي المرحلة الابتدائية على تدريسها للأطفال خاصة.
- الاطلاع على العديد من الأدبيات التي تناولت مسالة قابلية الأطفال للتفلسف،مثل: دراسات جان بياجيه،وفيجينسكي،(Piaget, Jean, 1933) والأدبيات والدراسات السابقة التي اهتمت بعرض ومناقشة برامج تعليم الفلسفة للأطفال على مستوى العالم، وبخاصة التي ركزت على برنامج "ماثيو ليبمان"، (Lipman,Matthew,and others(1997)-) و Lipman, M. (1998) والمؤسسات الداعمة له، والمؤسسات المعنية بتدريب المعلمين لاسيما معلمي المرحلة الابتدائية مثل: (مؤسسة تطوير فلسفة الأطفال .montclair) ، (UNESCO 2011)) و (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (٢٠٠٩)).
- الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة، ذات الصلة باعداد برامج تدريب المعلم قبل وأثناء الخدمة عامة، مثل:(NCATE,2001؛ ؛عادل صادق،٢٠٠٣ ؛

محمد نصر ،٢٠٠٤ ؛احمد النجدى وآخرون ،٢٠٠٥ ؛اشرف راشد ،٢٠٠٥ ؛ سميرة عريان ،٢٠٠٦ ؛ على سلام، ٢٠٠٧ ؛مصطفى عبد القوى ،٢٠٠٧ ؛ هالة طليمات ،٢٠٠٨، واعداد برامج تدريب معلمي الفلسفة بصفة خاصةمثل: (Vye, N. J. (1981) (Hill, L. (1999) (Lipman, M. (1987)،(IAPC. (2006) . A. F, Roberts (2006).

- وقد روعي في عملية الإعداد أن تكون في ضوء ا لحاجات الفعلية للمعلمين، وأن تكون أهداف التدريب مُحددة سلوكياً والتركيز فيها على الأداء، من خلال أنشطة التدريب المتضمنة في ورش العمل، ومن خلال التغذية الراجعة أثناء فترة التدريب المنفصل للبرنامج، وقد سارت مراحل إعداد البرنامج على النحو التالي:

√ الكشف عن الحاجات التدريبية لإدارة وتيسير المناقشات الفلسفية مع الأطفال ، ولتحقيق ذلك فقد قام الباحث بما يلى:-

- إعداد استبيان الحاجات التدريبية لإدارة وتيسير المناقشات الفلسفية مع الأطفال، ملحق البحث رقم (١)، بالاسترشاد بالأدبيات والدراسات السابقة، المرتبطة بمجال البحث الحالي، بهدف الكشف عن الحاجات التدريبية التي يتم في ضوئها مباشرة إعداد البرنامج التدريبي ، وقد تتضمن الاستبيان جانبين:-

الجانب الأول : طرح سؤالين مباشرين الأول: للكشف عن معنى الفلسفة بوجه عام، والفلسفة للأطفال بشكل خاص، والثاني: للكشف عن مفهوم المناقشات الفلسفية لديهم، حيث طلب منهم تسجيل كل ما يدور بالذهن حول هذين السؤالين.

الجانب الثاني : قائمة بالحاجات التدريبية في مجال إدارة وتيسير المناقشات الفلسفية مع الأطفال، وتتضمن خمس مهارات هي: الأولى إنشاء مجموعة المناقشات الفلسفية، والثانية، وتشجيع التلاميذ على التساؤل، والثالثة، تشجيع الحوار والمجادلة ، والرابعة، تشجيع التلاميذ على ممارسة العقلانية ، والخامسة، تعزيز الاحترام والتعاون المتبادل بين التلاميذ . وذلك بهدف الكشف عن الحاجة إلى التدريب على مهام إدارة وتيسير المناقشات الفلسفية مع الأطفال من خلال استجابة محددة بثلاثة بدائل (أحتاج) (لا أدرى) (لاأحتاج).

وقد تم تطبيق هذا الاستبيان على عينة من المعلمين تتكون من ٨٠ معلما ومعلمة ،من مدارس إدارة شبراخيت التعليمية. وبعد تحليل وتنظيم الاستجابات الواردة، تم التوصل إلي :-

- وجود تصور خاطئ في استجابات المعلمين لمفهوم الفلسفة بشكل عام، فقد أشارت العبارات التي سجلها المعلمون إلى أن الفلسفة علم يهتم بدراسة المجردات، وليس لها قيمة علمية ملموسة، مما يؤكد حاجة المعلمين إلى تعديل هذا التصور الخاطئ ، والذي يعالجه في الغالب الجانب النظري من البرنامج التدريبي.

- ليس لدى المعلمين من عينة الدراسة أي معرفة تذكر عن الفلسفة للأطفال، بل أبدوا دهشة من كون الفلسفة يمكن تعليمها للأطفال، مما يؤكد حاجة المعلمين إلى تزويدهم بالمعرفة والمهارات والقيم اللازمة لتشجيع التلاميذ على ممارسة الفلسفة ، والذي يعالجه في الغالب الجانب النظري والعملي من البرنامج التدريبي.
- بلغت نسبة تكرار استجابات المعلمين المعبرة عن حاجتهم للتدريب على المهارات المطروحة عليهم في الاستبيان ٩٨٪ ، أما الخانة المعبرة عن عدم الاحتياج ٢٪ والخانة المعبرة عن عدم وجود رأي معين صفر ، مما يبرز أهمية البرنامج التدريبي والحاجة إليه لتلبية احتياجات المعلمين.

√ تحديد الأهداف العامة للبرنامج التدريبي المقترح : تمثلت الأهداف العامة للبرنامج التدريبي المقترح فيما يأتي :

- تعريف معلمي المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة باتجاه تدريس الفلسفة للأطفال، مفهومه، ونشأته، وغاياته.
- تشجيع معلمي المرحلة الابتدائية على استيضاح المبادئ التي تقوم عليها حركة تدريس الفلسفة للأطفال.
- توعية معلمي المرحلة الابتدائية بالتوجهات العالمية لتدريس الفلسفة للأطفال، والبرامج الخاصة بها.
- تنمية المهارات اللازمة لإدارة وتيسير المناقشات الفلسفية.من خلال:
  - وعي المعلمين بمفهوم المناقشات الفلسفية، والحوار الفلسفي.
  - التعامل مع نماذج متنوعة لخطط المناقشات الفلسفية.
  - التدريب على انشاء مجموعات المناقشة الفلسفية داخل الفصول.
  - الوعي بالإعتبارات الواجب مراعاتها عند إدارة المناقشات الفلسفية.
  - الإلمام بالمبادئ الأساسية لضمان تيسير المناقشات الفلسفية مع الأطفال.

- **تحديد محتوى البرنامج التدريبي** :

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة واستبيان الحاجات التدريبية للمعلمين ملحق البحث(١. ب)، جاءت مكونات البرنامج على النحو التالي:

◄◄ التدريب المتصل ، ويشمل: محاضرات نظرية ، قدمها الباحث ، وتحتوي كل محاضرة عدة عناصر تم معالجتها، بحيث تتضمن فرصًا للمناقشة، عقب كل عنصر من العناصر، وتضمن هذا الجانب ثلاث محاضرات محددة الأهداف والمحتوى يوضحها الجدول (٢):

وقد تم صياغة المحتوى العلمي للمحاضرات في شكل مذكرات ورقية ، تم توزيعها على المعلمين المشاركين في البرنامج . وقد تم عرضها تفصيلا في ملحق البحث رقم(٥- أ).

◄◄ ورش العمل: وقد أديرت من خلال التعاون بين الباحث واثنين من المدرسين المساعدين بالقسم، بهدف التدريب على أداء عدة مهام في شكل فردى

وجماعي داخل مجموعات التخصص ، يتبعه مناقشة نتائج العمل وتقييمها ، وجاء محتوى وأهداف ورش العمل كما يوضحها الجدول (٣):

جدول رقم(٢) المحاضرات النظرية

رقم المحاضرة	عنوان المحاضرة	الأهداف	المحتوى
الأولى	الفلسفة المقدمة للأطفال ، معناها وأهدافها، وكيفية تقديمها	ـ الوعي بمفهوم الفلسفة للأطفال. . تفهم المبادئ التي تقوم عليها الفلسفة المقدمة للأطفال. . التعرف على بعض النماذج التي يمكن من خلالها تقديم الفلسفة للأطفال. . استيضاح نتائج البحوث العلمية في تأثير الفلسفة المقدمة للأطفال على جوانب النمو المختلفة لديهم - التعرف على العلاقة بين الفلسفة المقدمة للأطفال ومناهج التعليم بالمرحلة الابتدائية.	- المقصود بالفلسفة عامة، والفلسفة المقدمة للأطفال خاصة. - نشأة الفلسفة المقدمة للأطفال وغاياتها وأهدافها. - المبادئ التي تقوم عليها الفلسفة المقدمة للأطفال. - بعض النماذج التي يمكن من خلالها تقديم الفلسفة للأطفال. - تأثير الفلسفة المقدمة للأطفال على جوانب النمو المختلفة لديهم. - العلاقة بين الفلسفة المقدمة للأطفال ومناهج التعليم بالمرحلة الابتدائية.
الثانية	المناقشات الفلسفية، مفهومها وأهميتها .ونماذجها	- الوعي بمفهوم المناقشات الفلسفية واهميتها. - ا لوعى بنماذج وخطط إثارة المناقشات الفلسفية - فهم الفرق بين المحادثة والمناقشة والحوار الفلسفي .	مفهوم المناقشات الفلسفية. - نماذج لخطط المناقشات الفلسفية. - الفرق بين المحادثة والمناقشة والحوار الفلسفي. - أهمية المناقشات الفلسفية مع الأطفال ومعوقاتها.
الثالثة	مهارات إدارة وتيسير المناقشات الفلسفية	- الوعي بمهارات إدرة وتيسير المناقشات الفلسفية. - الوعي بالمبادئ والاعتبارات التي يجب مراعاتها في المناقشات الفلسفية. - الوعي بدور الميسر في المناقشات الفلسفية.	- كيفية تنظيم جلسات المناقشات الفلسفية. - بعض المبادئ والاعتبارات التي يجب مراعاتها في المناقشات الفلسفية. - دور الميسر للمناقشات الفلسفية

جدول رقم (٣)

عنوان ورشة العمل	الأهداف	المهارة محور التدريب	محتوى التدريب
١- المعلم كمصدر لمثيرات التفكير	- التدريب على كيفية إثارة التفكير لدى التلاميذ. - التدريب على كيفية استخدام نماذج لإثارة التفكير.	مهارة إثارة التفكير لدى التلاميذ	.بعض المثيرات الملائمة لتحفيز الأطفال على الانخراط في المناقشات الفلسفية. - نماذج القصص . – نماذج لخطط المناقشات الفلسفية- الكتب المصورة- - الألعاب. - الأمثال الشعبية. الأسئلة الفلسفية. - نصوص من الأحاديث النبوية . - أبيات شعرية - فيديوهات
٢- المعلم صانع لبيئة التعلم الآمنة للمناقشة	- التدريب على كيفية تحقيق الأمان في بيئة التعلم	مهارة تحقيق بيئة تعلم آمنة للمناقشات الفلسفية	- مفهوم بيئة التعلم وعناصرها. - مظاهر الأمن في بيئة التعلم. - آثار تحقيق الأمن في بيئة التعلم للمناقشات الفلسفية - مظاهر الاخلال بالأمن في بيئة التعلم للمناقشات الفلسفية.
٣- المعلم منظم لجلسات المناقشة الفلسفية	التدريب على كيفية إنشاء مجموعة المناقشة الفلسفية- - فهم القواعد المنظمة والحاكمة لجلسات الاستقصاء الفلسفي والمناقشات الفلسفية	مهارة تكوين مجموعة المناقشة الفلسفية	- عرض بعض الأفلام لجلسات ممارسة الفلسفة. مع الأطفال. - اجراء علمي لكيفية ترتيب بيئة الفصل لتناسب تدريس الفلسفة للأطفال. - مناقشة لمميزات جلوس التلاميذ على هذا النحو.
٤- المعلم كميسر للمناقشات الفلسفية وليس مهيمنا عليها	- التدريب على كيفية تيسير المناقشات الفلسفية. - توعية المعلم بمايجب أن يفعله وما لايجب أن يفعله في جلسات المناقشة الفلسفية	مهارة تيسير المناقشات الفلسفية	- مفهوم التيسير للمناقشات الفلسفية. - دور الميسر للمناقشات الفلسفية. - افعل ولاتفعل. - نماذج عملية لتيسير المناقشات الفلسفية. - تطبيقات عملية لتيسير المناقشات الفلسفية
٥- المعلم حريص على دعم العقلانية والاحترام المتبادل بين التلاميذ	التدريب على كيفية عم العقلانية في أقوال التلاميذ وتصرفاتهم. . التدريب على كيفية تعزيز الاحترام والتعاون المتبادل بين التلاميذ.	مهارة دعم وتعزيز العقلانية والاحترام المتبادل بين التلاميذ	المقصود بالعقلانية. كيف يفعل المعلم لدعم العقلانية مظاهر العقلانية لدى التلاميذ. مظاهر عدم العقلانية لدى التلاميذ مظاهرالاحترام المتبادل بين التلاميذ. كيفية تعزيز الاحترام المتبادل بين التلاميذ.

وقد تم صياغة محتوى ورش العمل في شكل أوراق عمل ، تُوزع على الأفراد في كل مجموعة، في بداية كل ورشة. [ملحق البحث رقم(٥- ب)].

◄◄ التدريب المنفصل ، ويشمل قيام المعلمين بممارسات تدريسية فعلية ، يطلب من المعلم فيها التخطيط للتدريس والتنفيذ والتقويم لجلسات المناقشة الفلسفية، في ضوء ما تدرب عليه من مهارات أثناء فترة التدريب المتصلة ، وما لديه من محتوى علمي مكتوب حصل عليه أثناء اللقاءات النظرية ، وقد تم تنفيذ هذا الجانب من التدريب بالتعاون مع المُوجهين، وتقديم التغذية الراجعة في ضوء بنود بطاقة التقييم الذاتي، المعدة لتقييم مهارات إدارة وتيسير المناقشات الفلسفية، مما يُوفر للمعلم توجيهات وإرشادات مباشرة

للنجاح في إدارة وتيسير المناقشات الفلسفية، ويساعد المعلمين على اكتشاف التغير الذي طرأ على الممارسات التدريسية لديهم، ولدى زملائهم.

- **ثانياً: إعداد استبانة التقييم الذاتي لمهارات إدارة وتيسير المناقشات الفلسفية وضبطها:**

مرت عملية إعداد استبانة التقييم الذاتي لمهارات إدارة وتيسير المناقشات الفلسفية بالخطوات التالية:

- تحديد الهدف من الإستبانة: وقد تمثل الهدف من البطاقة في قياس مستوى أداء المعلم لمهارات ادارة وتيسير المناقشات الفلسفية.
- تصميم مقياس أداء متدرج كلي (Holistic Rubric) أعده الباحث لمساعدة المعلم على إصدار حكم موضوعي على أدائه، وتسكين نفسه في المستوى الذي يعبر عنه، وقد تطلب ذلك تحديد محكات الأداء (Criteria) ، حُددت في (متطلبات الأداء، وفنياته، والقدرة على التطبيق) ووضحت بمثال كما يلي: لنفرض أن المهارة المطلوب تحديد مستوى الأداء في ضوئها هي: " انشاء جماعات الاستقصاء الفلسفي"لاحظ أن الأداء المطلوب هنا يتضمن الآتي:

√ متطلبات الأداء مثل:

- معرفة المقصود بمجتمع الاستقصاء الفلسفي، و خصائصها، وعلاقتها بتدريس الفلسفة وبمهارات التفكير. والتمييز بين الحوار الفلسفي وحديث التسلية، واستراتيجيات تنمية الحوار في مجتمع الاستقصاء الفلسفي.
- الإلمام بمهارات انشاء مجتمع الاستقصاء الفلسفي ، وتوظيفها بما ينمي لدى المشاركين مهارات التفكير التفكير الابداعي، والناقد، والتعاوني، والاهتمام والتقدير لخبرات وتجارب الآخرين .
- جوانب وجدانية مثل الإحساس بأهمية مجتمع الاستقصاء، في تنمية قدرات التلاميذ في التعبير عن أفكارهم بحرية، والايمان بحق التلاميذ في التحدث والاختلاف في الرأي.

√ فنيات الأداء مثل: طرح أسئلة مفتوحة وأصيلة؛ تشجع التلاميذ ليكونوا أكثر ثقة في التعبير عن حججهم، وتنمية اهتماماتهم ، وتنمية التعقل والتأمل، والتعامل مع اشياء كثيرة، مثل المشاعر والتعبير بعمق عن تلك المشاعر.

√ القدرة على التطبيق وتكوين مجتمع الاستقصاء وضبطه وتوظيفه بما يحقق أهدافه.

- تحديد مستويات الأداء (Levels) وهي موازين متدرجة تشير إلى مراتب جودة الأداء، يُصنَّف أداء الطلاب في ضوئها. ويمكن أن تكون رقمية، أو بيانية، أو وصفية. وتُحدد خصائص الأداء عند كل مستوى بوضوح. وقد حُددت في خمس مستويات متدرجة، ووصفت على النحو التالي:

√ الوعي التام بمتطلبات الأداء(من معرفة، ومهارات، وجوانب وجدانية)، والتمكن من جميع فنياته، والقدرة على ممارسته في جميع المواقف التي تتطلبه.

√ الوعي بمعظم متطلبات الأداء(من معرفة، ومهارات، وجوانب وجدانية)، مع غياب قليل من فنياته، والقدرة على ممارسته في معظم المواقف التي تتطلبه.
√ الوعي بكثير من متطلبات الأداء(من معرفة، ومهارات، وجوانب وجدانية)، مع غياب معظم فنياته، والقدرة على ممارسته في كثير من المواقف التي تتطلبه.
√ الوعي بالمتطلبات الأساسية للأداء(من معرفة، ومهارات، وجوانب وجدانية)، مع غياب جميع فنياته، والقدرة على ممارسته في بعض المواقف التي تتطلبه.
√ وعي غير كاف بمتطلبات الأداء (من معرفة، ومهارات، وجوانب وجدانية)، مع غياب جميع فنياته، وقدرة محدودة على تطبيقه في المواقف التي تتطلبه.

◄◄ تصميم استبانة التقييم الذاتي:

√ صممت الاستبانة بحيث وضعت المهارات و مؤشراتها أمام مقياس خماسي متدرج، يعبر كل نهر فيه عن أحد المستويات (٥- ٤- ٣- ٢- ١). وقد وضعت المؤشرات أمام كل مهارة حتى تتضح المهارة تماما أمام المعلم.
√ كتبت التعليمات، وزود المعلم، بوصف واضح للمستويات، ومثال للمحكات، ووضحت طريقة الاستجابة على الاستبانة. وبذلك أخذت الاستبانة شكلها النهائي كما في الملحق رقم (٢)
√ زُوِّدت الاستبانة بسؤال في نهايتها يطلب من المستجيب عليها أن يحدد نسبة صدق استجاباته كما يراها، وذلك لحمل الطلاب على التدقيق في الاستجابة، وضمان صدقها .وجدير بالملاحظة والتدوين هنا أن أدنى نسبة صدق سُجلت كانت ٩٠٪، وقد سجلها ١٠٪ تقريبا من إجمالي عدد أفراد العينة، وتراوحت نسب الصدق التي سجلها ٦٠٪ من أفراد العينة تقريبا ما بين ٩٨٪و١٠٠٪، وتراوحت نسب باقي أفراد العينة ٣٠٪ تقريبا بين ٩١٪، ٩٧٪.

• **صدق الاستبانة**:

للتأكد من قدرة الاستبانة على قياس مستوى أداء معلمي المرحلة الابتدائية لمهارات ادارة وتيسير المناقشات الفلسفية، تم عرض الاستبانة على عدد من المحكمين والمهتمين بإعداد المعلم وذلك للتحقق من:

◄◄ جودة صياغة المؤشرات ومناسبتها لقياس المهارة الذي تنتمي إليه.
◄◄ كفاية المؤشرات الخاصة بكل مهارة ،وقد أدخلت تعديلات على بعض المؤشرات في ضوء آراء المحكمين ، وأخذت جميع ملاحظاتهم في الاعتبار عند صياغة الصورة النهائية للاستبانة [ملحق البحث رقم(٢)].

• **ثالثاً: اعداد مقياس الاتجاه نحو الفلسفة لدى معلمي المرحلة الابتدائية**:

مَرَّ إعداد مقياس الاتجاه نحو الفلسفة بعدة مراحل هي :

• **المرحلة الأولى** :

تم استقراء بعض الدراسات السابقة التي تضمنت إعداد مقاييس الاتجاه، وحدد هدف المقياس في قياس اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تدريس الفلسفة للأطفال، في ضوء التعريف الاصطلاحي الذي سبق تحديده.

- **المرحلة الثانية** :

أعدت الصورة الأولية للمقياس، وصمم المقياس بحيث يتضمن أربعة أبعاد رئيسية، بحيث يقيس البعد الأول : اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تقدير قيمة الفلسفة، و يقيس البعد الثاني : اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو قابلية الأطفال للتفلسف، و يقيس البعد االثالث : اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو أهمية المناقشات الفلسفية في دعم النمو المعرفي والوجداني والعقلي للأطفال، و يقيس البعد الرابع : اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو امكانية دمج الفلسفة في المقررات الدراسية بالمرحلة الابتدائية.

وبلغت مفردات المقياس (٣٥) خمس وثلاثون مفردة، وُزعت على الأبعاد السابقة، بحيث بلغ عدد مفردات البعد الأول (٥) مفردات منها (٣) موجبة و(٢) سالبة، وبلغت مفردات البعد الثاني (١٢) مفردة منها (٥) موجبة و(٧) سالبة، وبلغت مفردات البعد الثالث (١٠) مفردات منها (٦) موجبة و(٤) سالبة، وبلغت مفردات البعد الرابع (٨) مفردات منها (٣) موجبة و(٥) سالبة.

ويستجيب الطلاب لمفردات المقياس بوضع علامة (✓) أسفل البديل الذي يعبر عن اتجاههم إما موافق بشدة (وتعطى خمس درجات)، أو موافق إلى حد ما (وتعطى أربع درجات)، أو التردد وعدم القدرة على التحديد (وتعطى ثلاث درجات)، أو الرفض (وتعطى درجتان)، أو الرفض بشدة (وتعطى درجة واحدة) وذلك في حالة العبارات الموجبة، والعكس في حالة العبارات السالبة.وبذلك تكون النهاية العظمى للمقياس (١٧٥) درجة وتكون النهاية الصغرى (٣٥) درجة.

- **الخصائص السيكومترية لأداة القياس**:
- **الاتساق الداخلي**:

يقصد بالاتساق الداخلي قوة الارتباط بين درجات كل مفردة ودرجات مفردات المحور الذى تنتمي إليه المفردة، والصدق ببساطة هو أن تقيس مفردات المقياس أو الاختبار أو قائمة الاستقصاء ما وضعت لقياسه أي يقيس فعلا الوظيفة التي يفترض انه يقيسها

جدول (٤) : معاملات الارتباط بين درجة المفردة ودرجة المحور الذى تنتمي إليه المفردة وبين درجى المحور والدرجة الكلية لمقياس تدريس الفلسفة للأطفال لدى معلمي المرحلة الابتدائية

أبعاد معلمى المرحلة الابتدائية نحو :							
تقدير قيمة الفلسفة		قابلية الأطفال للتفلسف		أهمية المناقشات الفلسفية في دعم النمو المعرفي والوجداني		إمكانية دمج الفلسفة في المقررات داخل الفصول	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٧٢٢**	٢	٠,٧٦١**	٣	٠,٦٧٢**	٤	٠,٧٧٠**
٨	٠,٦٨٨**	٥	٠,٦٨٤**	٦	٠,٦٩٩**	٩	٠,٧٤٨**
١٢	٠,٦٩٩**	٧	٠,٦٣٨**	١٣	٠,٧٠٦**	١١	٠,٧٨٧**
٢٥	٠,٧١٦**	١٠	٠,٦٨٥**	١٥	٠,٦٨٤**	١٧	٠,٧٣٣**
٣٠	٠,٧١٤**	١٤	٠,٦٩٤**	١٨	٠,٧٢٥**	٢٠	٠,٧٢٧**
		١٦	٠,٧٠٥**	٢١	٠,٧٨١**	٢٨	٠,٧٢٠**
		١٩	٠,٦٩٨**	٢٣	٠,٧٢٢**	٣١	٠,٧٢٥**
		٢٢	٠,٦٨٩**	٢٦	٠,٧١٧**	٣٣	٠,٧١٤**
		٢٤	٠,٧٣٤**	٢٩	٠,٧١٨**		
		٢٧	٠,٦٤٩**	٣٤	٠,٧٨٧**		
		٣٢	٠,٧١٢**				
		٣٥	٠,٦٩٧**				
معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للمقياس							
٠,٧٥١**		٠,٧٦٨**		٠,٧٠٩**		٠,٧٨٨**	

قيمة معامل عند مستوى دلالة (٠,٠١)= ٠,٥٠٥ ◆◆ دالة عند (٠,٠١)

يتضح من جدول (٤) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين درجة كل مفردة ودرجة المحور الذى تنتمي إليه المفردة حيث أن قيم معاملات الارتباط المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية مما يدل على الاتساق الداخلي بين كل مفردة والمحور الذى تنتمي إليه المفردة.

كما تم التأكد من صدق المقياس بطريقة صدق التكوين وهو عبارة عن معاملات الارتباط بين محاور المقياس بعضها البعض وبينها وبين الدرجة الكلية ويوضحه جدول (٥)

جدول (٥): معاملات الارتباطات البينية وبينها وبين الدرجة الكلية للمقياس (ن٢٠)

		١	٢	٣	٤	٥
١	تقدير قيمة الفلسفة	-				
٢	قابلية الأطفال للتفلسف	٠,٧٥٩	-			
٣	أهمية المناقشات الفلسفية في دعم النمو المعرفي والوجداني	٠,٨٣٦	٠,٧٩٣	-		
٤	إمكانية دمج الفلسفة في المقررات داخل الفصول	٠,٨٥٤	٠,٨٥٤	٠,٧٨٧	-	
٥	الدرجة الكلية	٠,٨٣١	٠,٨٤٩	٠,٨٣٧	٠,٨٣٩	-

قيمة معامل عند مستوى دلالة (٠,٠١)= ٠,٥٠٥ ❖❖ دالة عند (٠,٠١)

يتضح من جدول (٥) وجود علاقة ارتباطية بين دالة بين محاور مقياس تدريس الفلسفة للأطفال لدي معلمي المرحلة الابتدائية بعضها بعضا وبينها وبين الدرجة الكلية للمقياس مما يدل على صدق المقياس

- **الثبات** :

يقصد بمفهوم ثبات درجات المقياس مدى قياسه للمقدار الحقيقي للسمة التى يهدف لقياسها. أى أنه يعنى الاتساق أو الدقة فى القياس (١).

تم التأكد من ثبات المقياس بحساب معامل ثبات الفا لكرونباك Cronbach`s Alpha وذلك لمفردات كل محور على حدة مع حساب معامل الثبات الكلي للمحور، وفى كل مرة يتم حذف درجات احدي العبارات من الدرجة الكلية للمحور الذى ينتمي إليها المفردة ثم التأكد من ثبات المقياس الكلية .

- **رابعاً: اعداد استبانة للكشف عن التغيرات التي طرأت على المعلمين ، وعلى التلاميذ بعد انتهاء فترة التدريب**

حيث تضمنت الإستبانه سؤالين، يترك للمعلم حرية التعبير، السؤال الأول: ما التغيرات التي طرأت على تدريسك بعد انتهاء البرنامج؟ والسؤال الثاني: ما أهم التغيرات التي لاحظتها على تلاميذك بعد انتهاء فترة التدريب المنفصل. ملحق البحث(٥- ب).

---

(١) صلاح الدين علام: لقياس والتقويم التربوي والنفسي؛ أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة ، دار الفكر العربي، ط٥، القاهرة، ٢٠٠٦

جدول (٦): معاملات ثبات الفا لمفردات ومحاور والمقياس ككل لمقياس تدريس الفلسفة للأطفال لدي معلمي المرحلة الابتدائية

أبعاد معلمي المرحلة الابتدائية نحو :							
تقدير قيمة الفلسفة		قابلية الأطفال للتفلسف		أهمية المناقشات الفلسفية في دعم النمو المعرفي والوجداني		إمكانية دمج الفلسفة في المقررات داخل الفصول	
رقم المفردة	معامل الثبات	رقم المفردة	معامل الثبات	رقم المفردة	معامل الثبات	رقم المفردة	معامل الثبات
١	٠,٧٨٦	٢	٠,٨٠٤	٣	٠,٧٩٣	٤	٠,٧٩٥
٨	٠,٨٠٢	٥	٠,٧٨٣	٦	٠,٨٠٠	٩	٠,٨٠٤
١٢	٠,٧١٦	٧	٠,٧٨٤	١٣	٠,٧٩٣	١١	٠,٨١٣
٢٥	٠,٨٠٩	١٠	٠,٧٦٩	١٥	٠,٨٠٥	١٧	٠,٧٨٩
٣٠	٠,٧٩٥	١٤	٠,٧٥٨	١٨	٠,٨٠٤	٢٠	٠,٨١٦
		١٦	٠,٧٨٣	٢١	٠,٨٠٤	٢٨	٠,٨١٩
		١٩	٠,٧٨٢	٢٣	٠,٧٩٩	٣١	٠,٨٠٢
		٢٢	٠,٨٠٦	٢٦	٠,٧٩٩	٣٣	٠,٨٠٠
		٢٤	٠,٨٠١	٢٩	٠,٨١٢		
		٢٧	٠,٧٨٥	٣٤	٠,٧٩٩		
		٣٢	٠,٧٨٦		٠,٧٨٦		
		٣٥	٠,٨٠١		٠,٧٦٩		
معامل ثبات الفا للمحاور بدون حذف المفردة							
٠,٨١١		٠,٨٠٩		٠,٨١٢		٠,٨٢٤	
معامل ثبات المقياس ككل = ٠,٨٢٨							

- **خامساً: تنفيذ البرنامج وتطبيق الأدوات:**
- **التطبيق القبلي لأدوات البحث:**

تم التطبيق القبلي لاستبانة التقييم الذاتي لمهارات ادارة وتيسير المناقشات الفلسفية، ومقياس الاتجاه نحو الفلسفة على المعلمين (عينة البحث) يوم الأحد الموافق ٢٠١٠/١٠/٢٥.

- **تنفيذ البرنامج:**

◄◄ التدريب المتصل: بدأ التدريب المتصل يوم الثلاثاء الموافق ٢٠١٠/١٠/٢٦ حتى الخميس ٢٠١٠/١٠/٢٨، متضمنا ثلاث محاضرات نظرية، المحاضرة الأولي، وموضوعها: معنى الفلسفة المقدمة للأطفال وأهدافها ونماذجها، والمحاضرة الثانية، وموضوعها: المناقشات الفلسفية ومهارات إدارتها وتيسيرها، والمحاضرة الثالثة، وموضوعها : تابع مهارات إدارة وتيسير المناقشات الفسفية.، وخمس ورش عمل، كما يوضحها البرنامج الزمني لتنفيذ البرنامج التدريبي ملحق البحث رقم (٤).

◄◄ التدريب المتصل: بدأ التدريب المتصل بعد الإتفاق مع المعلمين (عينة البحث) في الفترة من الأحد٢٠١٠/١٠/٣١ وحتى يوم الأحد ١٢ /٢٠١٠/١٢، بواقع فترة واحدة كل أسبوع.

- **التطبيق البعدي لأدوات البحث:**

تم التطبيق البعدي لاستبانة التقييم الذاتي لمهارات ادارة وتيسير المناقشات الفلسفية، ومقياس الاتجاه نحو الفلسفة على المعلمين (عينة البحث) يوم الأثنين الموافق ٢٠١٠/١٢/١٣.

- **سابعا : عرض وتفسير النتائج:**
- **عرض النتائج الخاصة بالفرض الأول والذي ينص على أنه :**

لا توجد فروق دالة إحصائيا، بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على محاور مقياس التقييم الذاتي لمهارات إدارة وتيسير المناقشات الفلسفية والدرجة الكلية في القياس القبلي". ويوضحها جدول رقم (٧) .

ويتضح من جدول (٧) أن قيم "ت" المحسوبة أقل من القيمة الجدولية على محاور المقياس والدرجة الكلية مما يدل على تكافؤ درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس التقييم الذاتي لمهارات إدارة وتيسير المناقشات الفلسفية والدرجة الكلية في القياس القبلي؛ وبذلك يتم قبول الفرض الأول، مما يطمئن الباحث إلي أن الفروق التي قد تظهر بعد تجريب البرنامج يمكن أن تعزى إلي فعالية البرنامج التدريبي.

جدول (٧) : المتوسط الحسابى والانحراف المعياري لدرجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على محاور مقياس التقييم الذاتي لمهارات إدارة وتيسير المناقشات الفلسفية والدرجة الكلية في القياس القبلي:

محاور المقياس	تجانس التباين		تجريبية (ن=١٥)		ضابطة (ن=١٥)		قيمة "ت"	الدلالة
	قيمة "ف"	الدلالة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري		
انشاء مجموعات الاستقصاء الفلسفي	٣,٠٤٣	٠,٠٩٢	٢,٤٠٠	٠,٩١٠	٢,٢٦٧	٠,٥٩٤	٠,٤٧٥	٠,٦٣٨
تشجيع التلاميذ على التساؤل	٤,١٢٣	٠,٠٩٨	٢,٤٦٧	٠,٨٣٤	٢,٣٣٣	٠,٤٨٨	٠,٥٣٥	٠,٥٩٧
تشجيع التلاميذ على الحوار والمجادلة	٠,٠١١	٠,٩١٧	٢,٢٦٧	٠,٥٩٤	٢,٤٠٠	٠,٥٠٧	٠,٦٦١	٠,٥١٤
تشجيع التلاميذ على ممارسة العقلانية	٠,١٠٨	٠,٧٤٥	٢,٠٠٠	٠,٦٥٥	٢,١٣٣	٠,٥١٦	٠,٦١٩	٠,٥٤١
تعزيز الاحترام المتبادل بين التلاميذ	٠,٥٩٢	٠,٤٤٨	٢,٣٣٣	٠,٤٨٨	٢,٢٦٧	٠,٤٥٨	٠,٣٨٦	٠,٧٠٢
الدرجة الكلية	٢,٧١٠	٠,١١١	١١,٤٦٧	١,٥٥٢	١١,٤٠٠	١,١٢١	٠,١٣٥	٠,٨٩٤

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٢٨) ومستوى دلالة (٠,٠٥) = ٢,٠٤٨

- **عرض النتائج الخاصة بالفرض الثاني والذي ينص على أنه"**

لا توجد فروق دالة إحصائيا، بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على محاور مقياس الاتجاه نحو الفلسفة للطفال والدرجة الكلية في القياس القبلي. ويوضحها جدول رقم (٨):

يتضح من جدول (٨) أن قيم "ت" المحسوبة أقل من القيمة الجدولية على محاور المقياس والدرجة الكلية مما يدل على تكافؤ درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الاتجاه نحو الفلسفة للأطفال والدرجة الكلية في القياس القبلي؛ وبذلك يتم قبول الفرض الثاني، وهذا يؤكد سلامة اختيار العينة، وإمكانية أن تُعزى التغيرات التي قد تظهر لصالح المجموعة التجريبية إلي فاعلية البرنامج التدريبي.

جدول (٨) : المتوسط الحسابى والانحراف المعياري لدرجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على محاور مقياس الاتجاه نحو الفلسفة للأطفال والدرجة الكلية في القياس القبلي:

المتغير	تجانس التباين		التجريبية (ن=١٥)		الضابطة (ن=١٥)		قيمة "ت"		الدلالة
	قيمة "ف"	الدلالة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري			
تقدير قيمة الفلسفة	٠,٢١١	٠,٨٣٤	١٤,٨٦٧	١,٧٦٧	١٥,٠٠٠	١,٦٩٠	٠,٠٠١	٠,٩٨١	غير دالة
قابلية الأطفال لتفلسف	٠,٣٣٠	٠,٧٤٤	٣٦,٥٣٣	٥,٨٥٤	٣٥,٨٦٧	٥,١٨١	٠,٥٧٧	٠,٤٥٤	غير دالة
أهمية المناقشات الفلسفية في دعم النمو المعرفي والوجداني.	١,٦٩٢	٠,١٠٢	٢٦,٠٦٧	٢,٧١٢	٢٤,٣٣٣	٢,٨٩٥	٠,٠٥٩	٠,٨٠٩	غير دالة
إمكانية دمج الفلسفة في المقررات داخل الفصول.	٠,٩١٤	٠,٣٦٨	٢٢,٠٦٧	٣,٢٦٢	٢٣,٢٦٧	٣,٩٠٠	٠,٠٩٤	٠,٧٦١	غير دالة
الدرجة الكلية	٠,٣٧١	٠,٧١٣	٩٩,٥٣٣	٧,٨٨٢	٩٨,٤٦٧	٧,٨٦٤	٠,٠١٣	٠,٩٠٩	غير دالة

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٢٨) ومستوى دلالة (٠,٠٥)=٢,٠٤٨

- **عرض النتائج الخاصة بالفرض الثالث والذي ينص على أنه**

توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوي ≤ ٠٥ بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية و متوسطات درجات المجموعة الضابطة على محاور مقياس التقييم الذاتي لمهارات إدارة وتيسير المناقشات الفلسفية والدرجة الكلية في القياس البعدي. لصالح المجموعة التجريبية. ويوضحها جدول رقم(٩) :

جدول (٩) : المتوسط الحسابى والانحراف المعياري لدرجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على محاور مقياس التقييم الذاتي لمهارات إدارة وتيسير المناقشات الفلسفية والدرجة الكلية في القياس البعدي

المهارات المتضمنة بالمقياس	تجانس التباين		تجريبية (ن=١٥)		ضابطة (ن=١٥)		قيمة "ت"	مربع ايتا
	قيمة "ف"	الدلالة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري		
١- المهارة الأولى	٣,٢٥٨	٠,٠٧٨	٣,٨٠٠	٠,٤١٤	٢,٥٣٣	٠,٦٤٠	٦,٤٣٦**	٠,٥٩٧
٢- المهارة الثانية	٣,١٠٦	٠,٠٨٩	٤,٠٠٠	٠,٥٣٥	٢,٤٠٠	٠,٥٠٧	٨,٤١١**	٠,٧١٦
٣- المهارة الثالثة	٠,٠٠٥	١,٠٠٠	٣,٦٠٠	٠,٥٠٧	٢,٤٠٠	٠,٥٠٧	٦,٤٨١**	٠,٦٠٠
٤- المهارة الرابعة	٠,٠٣٣	٠,٨٥٨	٣,٣٣٣	٠,٤٨٨	٢,٢٠٠	٠,٥٦١	٥,٩٠٦**	٠,٥٥٥
٥- المهارة الخامسة	٠,٠٤٤	٠,٨٣٥	٤,٢٦٧	١,٠٣٣	٢,٦٠٠	٠,٧٣٧	٥,٠٨٨**	٠,٤٨٠
٦- الدرجة الكلية	٠,٠٣٤	٠,٨٥٦	١٩,٠٠٠	١,١٣٤	١٢,١٣٣	١,٢٤٦	١٥,٧٨٦**	٠,٨٩٩

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٢٨) ومستوى دلالة (٠,٠١) ❖❖= ٢,٧٦٣

يتضح من جدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح أفراد المجموعة التجريبية على محاور مقياس التقييم الذاتي لمهارات إدارة وتيسير المناقشات الفلسفية والدرجة الكلية في القياس البعدي وتشير قيم مربع ايتا على تأثير كبير للبرنامج. وبذلك يتم قبول الفرض الثالث.

وقد يُعزي ذلك لما تضمنه البرنامج التدريبي من موضوعات ومحاضرات ، وورش العمل، التي أتاحت للمعلمين فرصة للعمل والتفكير المشترك، فضلا عن

الفترة التي أتاحاها البرنامج للتدريب المتصل، مما منح أفراد المجموعة التجريبية وقتا مناسبا لوضع الأفكار موضع التجريب، كما أبدى أفراد المجموعة التجريبية تفاعلا وايجابية في دراسة البرنامج، وفي طرح أفكار كثيرة يمكنهم تقديمها للتلاميذ من خلال المناهج الدراسية التي يقومون بتدريسها.

- **عرض النتائج الخاصة بالفرض الرابع والذي ينص على أنه**

توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوي ≤ ٠٥ بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية و متوسطات درجات المجموعة الضابطة على محاور مقياس الاتجاه نحو الفلسفة للأطفال والدرجة الكلية في القياس البعدي. لصالح المجموعة التجريبية.ويوضحها جدول رقم(١٠):

جدول (١٠) : المتوسط الحسابى والانحراف المعياري لدرجات القياس القبلي والقياس البعدى على محاور مقياس الاتجاه نحو الفلسفة للأطفال والدرجة الكلية لأفراد المجموعة التجريبية

المتغير	بعدى		قبلى		قيمة "ت" ودلالتها	الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري للفرق	حجم التأثير
	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري				
المحور الأول	١٩,٨٠٠	٢,٩٠٨	١٤,٨٦٧	١,٧٦٧	٤,٦٠٦◆◆	٤,٩٣٣	٤,١٤٨	١,١٨٩
المحور الثانى	٤٦,٨٠٠	٦,٦٥٧	٣٦,٥٣٣	٥,٨٥٤	٤,٧٣٦◆◆	١٠,٢٦٧	٨,٣٩٦	١,٢٢٣
المحور الثالث	٣٢,٣٣٣	٥,٩٠٠	٢٦,٠٦٧	٢,٧١٢	٥,٢٨٨◆◆	٦,٢٦٧	٤,٥٩٠	١,٣٦٥
المحور الرابع	٣٠,٤٦٧	٥,٤٣٦	٢٢,٠٦٧	٣,٢٦٢	٥,١٦٤◆◆	٨,٤٠٠	٦,٣٠٠	١,٣٣٣
الدرجة الكلية	١٢٩,٤٠٠	١٠,٠٨٤	٩٩,٥٣٣	٧,٨٨٢	٩,٥٠٠◆◆	٢٩,٨٦٧	١٢,١٧٦	٢,٤٥٣

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٢٨) ومستوى دلالة (٠,٠٥)=٢,٩٧٧

يتضح من جدول (١٠) أن قيم "ت" المحسوبة لدلالة الفروق بين درجات القياس القبلي والقياس البعدى لأفراد المجموعة التجريبية قيم أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على تحسن الأداء في القياس البعدى عنه في القياس القبلي وقد تراوح حجم التأثير بين (١,١٨٩ إلى ١,٣٦٥) وبالنسبة للدرجة الكلية بلغ (٢,٤٥٣) ويدل على حجم تأثير كبير للبرنامج المقترح. وبذلك يتم قبول الفرض الرابع.

وقد يرجع ذلك إلي دور البرنامج التدريبي في توعية أفراد المجموعة التجريبية بفلسفة الأطفال وامكانية وقدرة الأطفال على التفلسف، فضلا عن عرض الأفلام التعليمية لنماذج من المناقشات الفلسفية في مختلف الدول، كما أتاح التدريب المنفصل لأفراد المجموعة التدريبية فرصا كبيرة للتعرف عن قرب على قدرة التلاميذ على التفلسف، وادراكهم لإمكانية تدريس الفلسفة من خلال مناهج التعليم المختلفة، وتقديم مثيرات متنوعة للتفكير الفلسفي من العلوم والرياضيات والتكنولوجيا واللغات، وقد ظهر ذلك واضحًا في الاستجابات القوية على مقياس الاتجاه نحو الفلسفة للأطفال.

- **عرض النتائج الخاصة بالفرض الخامس والذي ينص على أنه"**

توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوي ≤ ٠٥ بين متوسطات درجات القياس القبلي والقياس البعدي على محاور مقياس التقييم الذاتي لمهارات إدارة وتيسير المناقشات الفلسفية والدرجة الكلية لأفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي." ويوضحها جدول رقم (١١) :

جدول (١١) : المتوسط الحسابى والانحراف المعياري لدرجات القياس القبلي والقياس البعدى على محاور مقياس التقييم الذاتي لمهارات إدارة وتيسير المناقشات الفلسفية والدرجة الكلية للأطفال لأفراد المجموعة التجريبية

م	المهارات المتضمنة بالمقياس	بعدي		قبلى		قيمة "ت"	الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري للفرق	حجم التأثير
		المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري				
١	المهارة الأولى	٣,٨٠٠	٠,٤١٤	٢,٤٠٠	٠,٩١٠	٥,٩٥٧**	١,٤٠٠	٠,٩١٠	١,٥٣٨
٢	المهارة الثانية	٤,٠٦٧	٠,٧٠٤	٢,٢٦٧	٠,٧٩٩	١٢,٤٣٥**	١,٨٠٠	٠,٥٦١	٣,٢١١
٣	المهارة الثالثة	٣,٦٦٧	٠,٤٨٨	٢,٢٠٠	٠,٥٦١	١١,٠٠٠**	١,٤٦٧	٠,٥١٦	٢,٨٤٠
٤	المهارة الرابعة	٣,٤٠٠	٠,٥٠٧	١,٩٣٣	٠,٧٠٤	١١,٠٠٠**	١,٤٦٧	٠,٥١٦	٢,٨٤٠
٥	المهارة الخامسة	٤,٢٦٧	١,٠٣٣	٢,٣٣٣	٠,٤٨٨	٧,٢٥٠**	١,٩٣٣	١,٠٣٣	١,٨٧٢
٦	الدرجة الكلية	١٩,٢٠٠	١,٤٧٤	١١,١٣٣	١,٥٥٢	٢٢,٥٢٥**	٨,٠٦٧	١,٣٨٧	٥,٨١٦

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (١٤) ومستوى دلالة (٠,٠١) ❖ ❖ =٢,٩٧٧

يتضح من جدول (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدى لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس التقييم الذاتي لمهارات إدارة وتيسير المناقشات الفلسفية والدرجة الكلية في القياس البعدي لصالح القياس البعدى ، وتشير قيم جدم التأثير إلى حجم تأثير كبير للبرنامج والتى تراوحت بين (١,٥٣٨ إلى ٣,٢١١) للمحاور. وبذلك يتم قبول الفرض الخامس.

وقد يُعزي ذلك لما تضمنه البرنامج التدريبي من موضوعات ومحاضرات، أتاحت فرصاً حقيقية أمام المعلمين للتأمل، كما كانت ورش العمل فرصة للمعلمين للعمل والتفكير المشترك، في تنظيم جلسات المناقشة الفلسفية، والتنافس في طرح الرؤي والأسئلة ومثيرات التفكير المتنوعة، فضلا عن أن فترة التدريب المنفصل قد منحت أفراد المجموعة التجريبية وقتا مناسبا لوضع الأفكار موضع التجريب، وتجلى ذلك فيما أبداه أفراد المجموعة التجريبية من تفاعل وايجابية في دراسة البرنامج، وفي طرح أفكار كثيرة يمكنهم تقديمها للتلاميذ من خلال المناهج الدراسية التي يقومون بتدريسها.

- **عرض النتائج الخاصة بالفرض السادس والذي ينص على أنه**

توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوي ≤ ٠٥ بين متوسطات درجات القياس القبلي والقياس البعدي على محاور مقياس الاتجاه نحو الفلسفة للأطفال والدرجة الكلية لأفراد المجموعة التجريبية، لصالح القياس البعدي." ويوضحها جدول رقم(١٢)

يتضح من جدول (١٢) أن قيم "ت" المحسوبة لدلالة الفروق بين درجات القياس القبلي والقياس البعدى لأفراد المجموعة التجريبية قيم أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على تحسن الأداء في القياس البعدى عنه في القياس القبلي وقد تروح حجم التأثير بين (١,١٨٩ إلى ١,٣٦٥) للمحاور، وبالنسبة للدرجة الكلية بلغ (٢,٤٥٣) ويدل على حجم تأثير كبير للبرنامج. وبذلك يتم قبول الفرض السادس.

جدول (١٢) : المتوسط الحسابى والانحراف المعياري لدرجات القياس القبلي والقياس البعدى على محاور مقياس الاتجاه نحو الفلسفة للأطفال والدرجة الكلية لأفراد المجموعة التجريبية:

المتغير	بعدى		قبلى		قيمة "ت" ودلالتها	الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري للفرق	حجم التأثير
	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري				
المحور الأول	١٩,٨٠٠	٢,٩٠٨	١٤,٨٦٧	١,٧٦٧	٤,٦٠٦**	٤,٩٣٣	٤,١٤٨	١,١٨٩
المحور الثانى	٤٦,٨٠٠	٦,٦٥٧	٣٦,٥٣٣	٥,٨٥٤	٤,٧٣٦**	١٠,٢٦٧	٨,٣٩٦	١,٢٢٣
المحور الثالث	٣٢,٣٣٣	٥,٩٠٠	٢٦,٠٦٧	٢,٧١٢	٥,٢٨٨**	٦,٢٦٧	٤,٥٩٠	١,٣٦٥
المحور الرابع	٣٠,٤٦٧	٥,٤٣٦	٢٢,٠٦٧	٣,٢٦٢	٥,١٦٤**	٨,٤٠٠	٦,٣٠٠	١,٣٣٣
الدرجة الكلية	١٢٩,٤٠٠	١٠,٠٨٤	٩٩,٥٣٣	٧,٨٨٢	٩,٥٠٠**	٢٩,٨٦٧	١٢,١٧٦	٢,٤٥٣

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٢٨) ومستوى دلالة (٠,٠٥)=٢,٩٧٧

ويمكن تفسير ذلك بأن البرنامج التدريبي أسهم بدرجة كبيرة في توعية أفراد المجموعة التجريبية بفلسفة الأطفال، وامكانية وقدرة الأطفال على التفلسف، فضلا عن عرض الأفلام التعليمية لنماذج من المناقشات الفلسفية في مختلف الدول، ورؤيتهم امكانية تقديم الفلسفة للأطفال من خلال كافة المناهج الدراسية، كما أتاح التدريب المنفصل لأفراد المجموعة التدريبية فرصاً كبيرة للتعرف عن قرب على قدرة التلاميذ على التفلسف، وادراكهم لإمكانية تدريس الفلسفة من خلال مناهج التعليم المختلفة، وتقديم مثيرات متنوعة للتفكير الفلسفي من العلوم والرياضيات والتكنولوجيا واللغات، وقد ظهر ذلك واضحاً في الاستجابات القوية على مقياس الاتجاه نحو الفلسفة للأطفال.

- **عرض النتائج الخاصة بالفرض السابع والذي ينص على أنه**

لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوي ≤ ٠٥ بين متوسطات درجات القياس القبلي والقياس البعدي على محاور مقياس التقييم الذاتي لمهارات إدارة وتيسير المناقشات الفلسفية والدرجة الكلية لأفراد. المجموعة الضابطة." ويوضحها جدول رقم(١٣)

جدول (١٣) : المتوسط الحسابى والانحراف المعياري لدرجات القياس القبلي والقياس البعدى على محاور مقياس التقييم الذاتي لمهارات إدارة وتيسير المناقشات الفلسفية والدرجة الكلية للأطفال لأفراد المجموعة الضابطة:

م	المهارات المتضمنة بالمقياس	بعدى		قبلى		قيمة "ت"	الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري للفرق	حجم التأثير
		المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري				
١	المهارة الأولى	٢,٥٣٣	٠,٦٤٠	٢,٢٦٧	٠,٥٩٤	١,١٦٩	٠,٢٦٧	٠,٨٨٤	٠,٣٠٢
٢	المهارة الثانية	٢,٤٠٠	٠,٥٠٧	٢,٣٣٣	٠,٤٨٨	٠,٥٦٤	٠,٠٦٧	٠,٤٥٨	٠,١٤٦
٣	المهارة الثالثة	٢,٥٣٣	٠,٦٤٠	٢,٤٠٠	٠,٥٠٧	١,٤٦٨	٠,١٣٣	٠,٣٥٢	٠,٣٧٩
٤	المهارة الرابعة	٢,٢٠٠	٠,٥٦١	٢,١٣٣	٠,٥١٦	٠,٥٦٤	٠,٠٦٧	٠,٤٥٨	٠,١٤٦
٥	المهارة الخامسة	٢,٦٠٠	٠,٧٣٧	٢,٢٦٧	٠,٤٥٨	◆٢,٦٤٦	٠,٣٣٣	٠,٤٨٨	٠,٦٨٣
٦	الدرجة الكلية	١٢,٢٦٧	١,٢٢٣	١١,٤٠٠	١,١٢١	◆◆٣,٣٨٩	٠,٨٦٧	٠,٩٩٠	٠,٨٧٥

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (١٤) ومستوى دلالة (٠,٠١) ❖❖ =٢,٩٧٧
وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) ❖ =٢,١٤٥

يتضح من جدول (١٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجة الكلية للمقياس بين القياس القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى ، وكذلك

في المحور (٥) بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية و عند مستوزى دلالة (٠,٠٥) في باقي المحاور لأفراد المجموعة الضابطة على مقياس التقييم الذاتي لمهارات إدارة وتيسير المناقشات الفلسفية والدرجة الكلية في القياس البعدي. وبذلك يتم رفض الفرض السابع فيما يتعلق بالدرجة الكلية للمقياس، وكذلك في المحور الخامس، وقبوله في المحاورمن ١- ٤).

ويمكن تفسير ذلك بأن حداثة فكرة البحث ، وغرابتها لدى أفراد العينة - كما لاحظ الباحث- قد دفع عدداً من أفراد المجموعة الضابطة للبحث بطريقة ذاتية في إمكانية تنفيذها ، من المصادر المتاحة أمامهم للمعرفة، لا سيما شبكة المعلومات الدولية، وقد يمكن أن يكون قد جرى اتصالات بين بعض أفراد المجموعة التجريبيبة والمجموعة الضابطة، عما يدرسون في التجربة، إلا أن الباحث عمل مقابلة شخصية مع عدد من أفراد المجموعة الضابطة، وأكدوا أنهم قاموا بالبحث بأنفسهم في إمكانية تدريس الفلسفة للأطفال، وكيفية تدريسها، وتعرفوا على تجارب تمت في هذا المجال، مما أثر في افكارهم، ومعارفهم عن الفلسفة لأطفال، مما قد يفسر الفروق التي وجدت بين متوسط الدرجة الكلية للمقياس بين القياس القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى ، وكذلك في المجور (٥). ومع ذلك تظل الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وقد أظهرت ذلك نتائج الفرض الثالث).

- **عرض النتائج الخاصة بالفرض الثامن والذي ينص على أنه**

لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوي ≤ ٠٥ بين متوسطات درجات القياس القبلي والقياس البعدي على محاور مقياس الاتجاه نحو الفلسفة للأطفال والدرجة الكلية لأفراد المجموعة الضابطة." ويوضحها جدول رقم (١٤)

جدول (١٤): المتوسط الحسابى والانحراف المعياري لدرجات القياس القبلي والقياس البعدى على محاور مقياس الاتجاه نحو الفلسفة للأطفال والدرجة الكلية لأفراد المجموعة الضابطة

المتغير	بعدى		قبلى		قيمة "ت"	الدلالة	الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري للفرق	حجم التأثير
	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى					
المحور الأول	١٥,٩٣٣	١,١٦٣	١٥,٠٠٠	١,٦٩٠	١,٦٢٩	٠,١٢٦	٠,٩٣٣	٢,٢١٩	٠,٤٢١
المحور الثانى	٣٨,٣٣٣	٦,١٣٧	٣٥,٨٦٧	٥,١٨١	٢,٤٦٨*	٠,٠٢٧	٢,٤٦٧	٣,٨٧١	٠,٦٣٧
المحور الثالث	٢٥,٢٦٧	٢,٥٢٠	٢٤,٣٣٣	٢,٨٩٥	٢,٦٠٦*	٠,٠٢١	٠,٩٣٣	١,٣٨٧	٠,٦٧٣
المحور الرابع	٢٣,٨٠٠	٤,١٦١	٢٣,٢٦٧	٣,٩٠٠	٠,٦٤٠*	٠,٥٣٢	٠,٥٣٣	٣,٢٢٦	٠,١٦٥
الدرجة الكلية	١٠٣,٣٣٣	٧,٣٧٤	٩٨,٤٦٧	٧,٨٦٤	٣,١٦١**	٠,٠٠٧	٤,٨٦٧	٥,٩٦٣	٠,٨١٦

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٢٨) ومستوى دلالة (٠,٠١)=٢,٩٧٧ وعند مستوى دلالة (٠,٠٥)=٢,١٤٥

يتضح من جدول (١٤) أن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) في الدرجة الكلية للمقياس بين القياس القبلي والقياس البعدى، لصالح القياس البعدى ، وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) في الأبعاد (٢، ٣، ٤) لصالح القياس البعدى أيضاً بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المحور (١) بين القياس

القبلي والبعدى ،وكان حجم التأثير متوسط في المحاور (٢، ٣) وضعيف جدًا في المحور (٤) وكبير للدرجة الكلية. وبذلك يتم رفض الفرض بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس، وفي الأبعاد (٢، ٣، ٤)، وقبوله بالنسبة للمحور الأول.

وقد يفسر ذلك بأن القراءات الذاتية لمعلمي المجموعة الضابطة، وسعيهم للتعرفٍ على فكرة البحث وقابليته للتجريب قد أظهرت تأثيرا _ وأن كان متوسطا_ في اتجاهاتهم نحو قابلية الأطفال للتفلسف ، ونحوأهمية المناقشات الفلسفية في دعم النمو المعرفي والوجداني والاجتماعي والعقلي للأطفال، بينما كان التأثير ضعيفا جدًا في المحور الرابع(اتجاهاتهم نحو امكانية دمج الفلسفة في المقررات الدراسية المختلفة داخل الفصول الدراسية). مما يؤكد فاعلية البرنامج التدريبي في التأثير على اتجاهات المجموعة التجريبية على حساب المجموعة الضابطة في الدرجة الكلية وفي كافة محاور المقياس، كما أكدته نتائج الفرض الرابع.

وبعد عرض نتائج البحث يمكن القول بأن البرنامج التدريبي المقترح قد أسهمت في تنمية مهارات إدارة وتيسير المناقشات الفلسفية والاتجاه نحو الفلسفة للأطفال، لدى معلمي المرحلة الابتدائية ، وبذلك تكون الدراسة قد أجابت عن أسئلتها ، واختبرت صدق فروضها .

- **النتائج الخاصة بالإجابة عن السؤال الرابع، والذي ينص على أنه** :

ما التغيرات التي طرأت على أفراد المجموعة التجريبية، وعلى ممارساتهم التدريسية بعد مرورهم بالبرنامج التدريبي"؟

كشفت نتائج الإستبيان الذي تم اعداده لهذا الغرض (ملحق البحث رقم٧) عن النتائج الآتية:

- أجمع أفراد المجموعة التجريبية أن اشتراكهم في هذا البرنامج قد بدَّل مفهومهم للفلسفة بشكل عام، وغير من نظرتهم السلبية إليها، وتأكد لديهم قدرة الأطفال على التفلسف، وأصبحوا على يقين بامكانية تعليم الفلسفة للأطفال. لدورها في احداث تأثير ايجابي على تفكيرهم، وقدراتهم اللغوية والاجتماعية، والقدرة على التواصل الجيد.
- أكد معظم افراد المجموعة التجريبية أنه بعد مرورهم بهذا البرنامج التدريبي تأكد لديهم كذب الادعاء بأن الفلسفة والفلاسفة يعشون في برج عاجي، بل ترتبط بشئون حياتهم المختلفة.
- أجمع افراد المجموعة التجريبية أن البرنامج التدريبي ساعدهم على ادراك أهمية الأسئلة التي يطرحها التلاميذ، وأصبحوا أكثر اهتماما بأسئلتهم، بل وأدراك أهمية طرح الأسئلة الفلسفية على التلاميذ.
- أكد معظم افراد المجموعة التجريبية أن البرنامج التدريبي أتاح لهم فرصة التدريب على كيفية اثارة تفكير التلاميذ من خلال طرح مثيرات متنوعة من التخصصات المختلفة.

- قبل مشاركتي في هذا البرنامج لم يكن لدي معرفة تذكر عن الفلسفة للأطفال، ولقد تبدد استغرابي الشديد الذي انتابني في بداية اللقاءات من لقد ، والبحث عن البراهين والأدلة فيما يقوله التلاميذ.
- أكد غالبية أفراد المجموعة التجريبية أن اشتراكهم في هذا البرنامج قد شجعهم على تشجيع التلاميذ على التحدث مع بعضهم البعض، وحثهم على تبرير الأحكام التي يصدرونها، والبحث عن الأدلة فيما يقوله زملائهم، حيث يحقق ذلك ايجابية التلاميذ، وتفاعلهم معنا.
- أجمع أفراد المجموعة التجريبية على أنه قد تضاعف استخدامهم للسؤال ، ومتابعة استجابات التلاميذ، والرد على تعليقاتهم.

وفي ضوء النتائج السابقة يمكن القول أن البرنامج التدريبي المقترح قد أسهم في احداث تغييرات ايجابية لدى أفراد المجموعة التجريبية بشكل عام، وفي أدائهم التدريسي بشكل خاص.

- **النتائج الخاصة بالإجابة عن السؤال الخامس، والذي ينص على أنه** :

"ما التغيرات التي طرأت على التلاميذ كما لاحظها أفراد المجموعة التجريبية"بعد فترة التدريب المنفصل؟

كشفت نتائج الإستبيان الذي تم اعداده لهذا الغرض (ملحق البحث رقم) عن النتائج الآتية:-

- أجمع أفراد المجموعة التجريبية أنهم لاحظوا أن التلاميذ بعد فترة التدريب المنفصل يكثرون من طرح الأسئلة، وزادت قدرة كثير منهم على الاستماع إلى زملائهم، والمشاركة بشكل فعال في المناقشات. ولاحظوا تحسنًا في قدرة التلاميذ على الانجاز، والتحدث مع زملائهم، وتتفق هذه الاستجابات مع نتائج الدراسات السابقة مثل، Doherr) 2000 ؛ فيشر، 2001؛ هيل، 1999؛ يوريو، ومارتن اينشتاين، 1984؛ كاراس، 1979؛ Murris، 1994؛ شلايفر، ودانيال، و Peyronnetليكومت، 2003؛ شيبمان، .(1983)
- أكد معظم افراد المجموعة التجريبية أنه بعد انتهاء فترة التدريب المتصل أصبح كثير من التلاميذ أكثر ثقة بأنفسهم، وتقبلا لآراء الآخرين واحترامها، وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت غليها دراسة Murris (1994).
- أكد معظم افراد المجموعة التجريبية أنه بعد انتهاء فترة التدريب المتصل أصبح كثير من التلاميذ أكثرقدرة على إعطاء آراء شخصية، وأكثر تحمسا للحوار، والبحث عن الأدلة فيما يقوله الآخرين.
- أكد معظم افراد المجموعة التجريبية أن البرنامج التدريبي أتاح لهم فرصة التدريب على كيفية اثارة تفكير التلاميذ من خلال طرح مثيرات متنوعة من التخصصات المختلفة.
- أكد بعض أفراد المجموعة التجريبية أن التلاميذ الذين لايتحدثون عادة أصبح لديهم القدرة على التحدث، والاشتراك في المناقشات مع زملائهم، مما يمكن القول ان تدريس الفلسفة للأطفال يقاوم الخجل لديهم.

- أكد غالبية أفراد المجموعة التجريبية أن التلاميذ أصبحوا يستخدمون عبارات مثل: أوافق ولا أوافق، وما دالدليل على صحة ما تقول، وأتفق مع هذا الرأي، وأنا أختلف معك، هل يمكنني أن أقول شيئا من فضلك؟ وتتفق هذه الملاحظات ما أثبتته نتائج دراسة هاينز (٢٠٠٢)..
- أكد معظم أفراد المجموعة التجريبية أنهم لاحظوا زيادة معدل التلاميذ في دعم وجهات نظرهم .
- ارتفاع النسبة المئوية من وقت التلاميذ في التحدث (بالمقارنة مع نسبة الوقت الذي كان يتحدث فيه المعلم) من ٤١٪ إلى ٦٦٪ .
- كثرة حديث تلاميذ في الصفوف التجريبية في المتوسط بنسبة ٥٨٪.
- وفي ضوء النتائج السابقة يمكن القول أن البرنامج التدريبي المقترح قد أسهم في احداث تغييرات ايجابية لدى التلاميذ بعد مرورهم بفترة التدريب المنفصل، مما يؤكد أهمية بل ضرورة تدريس الفلسفة للأطفال.

- **ثامنا: التوصيات والبحوث المقترحة:**

- **توصيات الدراسة :**

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يمكن طرح التوصيات الآتية:

- طرح موضوعات البرنامج المقترح في مقرر طرق التدريس للطلاب المعلمين بكلية التربية باختلاف تخصصاتهم..
- تنويع طرق وأساليب التدريس بكليات التربية بحيث تتضمن إتاحة فرص مناسبة للطلاب للمناقشة والحوار، وممارسة عمليات التحليل والنقد والجدل والتأمل، بدلاً من الاعتماد على المحاضرة والإلقاء.
- الاهتمام بتدريس الفلسفة للأطفال، استجابة للتوصيات والمناشدات الرسمية لأهمية تنمية تفكير الأطفال، وخاصة في مرحلة الطفولة، باعتبار تلك السن_سن الدهشة_ كما ورد في تقرير اليونسكو.
- الاستفادة من هذا البرنامج التدريبي من قبل إدارات التدريب بالمدارس الابتدائية، وعقد دورات تدريبية للمعلمين بما يسهم في زيادة معارفهم بخصائص الطفل العقلية، وقابليته للتفلسف، من خلال المقررات الدراسية كافة، وتدريبهم على مهارات إدارة وتيسير المناقشات الفلسفية.
- أن ينوع السادة معلمي المرحلة الابتدائية من أساليب تقويم التلاميذ؛ بما يضمن تقويم قدرة التلاميذ على النقد، والتحليل، وإنشاء الحوارات، ومناقشة الأفكار.
- أن تحرص إدارة المدارس الابتدائية على تضمين البرامج والأنشطة التعليمية، وخاصة البرامج الثقافية منها، مسابقات فلسفية، يشارك فيها التلاميذ بكتابة البحوث عن بعض المشكلات الاجتماعية، ورصد وتحليل الأخطاء المنهجية في التفكير، وأضرارها على الفرد والمجتمع وكيفية علاجها على أن تُخصص جوائز مشجعة للتلاميذ الفائزين.
- توجيه الدعوة للمسؤلين عن وسائل الإعلام المرئية والمسموعة، بأن تغير تلك الوسائل من نظرتها إلى الفلسفة والمشتغلين بها، وعرض برامج ومناقشات

للقضايا الفلسفية ذات الصلة بحياة الأفراد، ونقل أحداث المؤتمرات والندوات الفلسفية أسوة بما يحدث في معظم بلدان العالم.

- أن يهتم معلموا المرحلة الابتدائية بمايقوله التلاميذ، واظهار الحرص على مشاركتهم، واثارة دوافعهم لابداء أرائهم، والانصات الجيد لمايقولون.
- أن يتحلى معلموا المرحلة الابتدائية بالمرونة، ومساعدة وتشجيع التلاميذ على الانصات لبعضهم البعض، وتوجيههم للبناء على مايقوله الآخرون.
- أن يهتم القائمون على تعليم الأطفال بأسئلة الأطفال، واتاحة وتخصيص أوقات لمناقشتها، بما يعود بالنفع على قدراتهم المعرفية والعقلية والوجدانية، والاجتماعية كما أكدته نتئج العديد من الدراسات السابقة.

- **البحوث المقترحة** :

- تجريب البرنامج المقترح على عينة كبيرة من معلمي المرحلة الابتدائية من التخصصات المختلفة، لقياس أثره على تنمية مهارات إدارة وتيسير المناقشات الفلسفية، والاتجاه نحو الفلسفة للأطفال.
- دراسة تقويمية لبرامج إعداد معلمي المرحلة الابتدائية في ضوء الاتجاهات الحديثة لتدريس الفلسفة للأطفال ، ومهارات إدارة وتيسير المناقشات الفلسفية.
- تجريب أثر المناقشات الفلسفية في تدريس الدراسات الاجتماعية فى تنمية مهارات التفكير المنطقي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- تجريب أثر استخدام المناقشات الفلسفية في تدريس القصة على تنمية مهارات الحوار والتفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

- **المراجع** :

- **المراجع العربية**:

- أحمد النجدى و ومنى عبد الهادى و وعلى راشد، (٢٠٠٥). اتجاهات حديثة فى تعليم العلوم فى ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية. الطبعة الأولى. القاهرة: دار الفكر العربى.
- اشرف راشد، (٢٠٠٥).تصور مقترح لبرنامج تدريبى قائم على تلبية الاحتياجات التدريبيةلمعلمى الرياضيات بالمرحلة الاعدادية فى ضوء المعايير القومية للتعليم فى مصر (معايير المعلم).مجلة تربويات الرياضيات . المجلد الثامن.
- الموقع الأليكتروني لمؤسسة تطوير فلسفه الاطفال: http://cehs.montclair.edu. -academic/iapc/
- اليونسكو، (١٩٩٨). تقرير الفلسفة من أجل الأطفال. اجتماع الخبراء.. باريس. ٢٦/٢٧مارس.
- أوسكار برينفر د.ت: النموذج السقراطي ، متاح على الموقع: http://www.brenifier. .com/
- باتريس فرمرين، (٢٠٠٣). اليونسكو والفلسفة، ت. شهاب الصراف، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة. متاح على الموقع اللكتروني .www.Unesco.org.
- سعيد اسماعيل على(١٩٨٩): هموم التعليم المصري: طلابنا بين التفلسف وتعليم الفلسفة، بدون ذكر اسم الناشر، ط .أولى.
- سعيد اسماعيل علي(١٩٧٢): تدريس المواد الفلسفية، القاهرة، عالم الكتب،ص ١٠٦.

- سعيد طه أبو السعود (١٩٩٧):التعليم الجامعي وتنمية الاتجاهات نحو بعض القضايا المتعلقة بالتزايد السكاني، دراسة ميدانية على طلاب جامعة الزقازيق ،ع ٢٩ ، مايو، ص ص ٩٩ - ١٦٧ .
- سميرة عطيه عريان .(٢٠٠٦). قائمة مقترحة بالمستويات المعيارية لأداء معلم الفلسفة لتحقيق الجودة الشاملة فى تدريس مادة الفلسفة لطلبة المرحلة الثانوية. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية. كلية التربية. جامعة عين شمس. (٩).
- صافيناز أحمد عفيفي(١٩٨٢): تقويم طرق تدريس الفلسفة في المرحلة الثانوية – رسالة ماجستير غير منشورة- كلية البنات- جامعة عين شمس.
- على عبد العظيم سلام. (٢٠٠٧). التقييم الذاتى لطلاب السنة الرابعة فى قسم اللغة العربية بكليات التربية، فى ضوء معايير أداء المعلم المبتدأ .مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس .العدد١٢١..
- كمال نجيب كامل(١٩٨٨): تدريس الفلسفة للأطفال، دراسة تقويمية، مجلة كلية التربية- جامعة الأسكندرية،العدد الأول ،ص٢١١.
- ـــــــــــــــــــ ص ص٢٢٣- ٢٢٤.
- محمد سعيد زيدان(١٩٨٩):الكتاب المدرسي "الفلسفة ومشكلات الانسان للصف الثالث الثانوي أدبي".. دراسة تقويمية. تقرير مقدم في مسابقة الوزارة حول تطوير التعليم.
- محمد سعيد زيدان(١٩٩٨): تعليم التفلسف، دراسات نظرية ونماذج تطبيقية،القاهرة، سفير للاعلام والنشر،ص٤٩.
- محمد على نصر .(٢٠٠٤). تطوير برامج اعداد المعلم وتدريبه فى ضوء تحولات العصر . المؤتمر العلمى السادس .(تطوير كليات التربية : فلسفته – اهدافه –مداخله) . كلية التربية . جامعة المنيا .فى الفترة من ٢٧- ٢٨ ابريل .
- مصطفى محمد عبد القوى .(٢٠٠٧) .التقييم الذاتى لطلاب معلمى الرياضيات بكلية التربية فى ضوء معايير المعلم المبتدىء ومدى تأثر مستويات تحصيلهم ومعتقداتهم بفاعليتهم التدريسية .المؤتمر العلمى السابع كلية التربية . جامعة بنها . المنعقد فى الفترة ١٧- ١٨ يوليو.
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، شعبة العلوم الاجتماعية والانسانية (٢٠٠٩) الفلسفة مدرسة الحرية،تعليم الفلسفة وتعلم التفلسف، وصف الحالة الراهنة واستشراف المستقبل، ص ص٥١- ٥٤ . الطبعة الأولى، باريس متاح على موقع: www. UNESCO .org/philosophy/fr/shs/
- ـــــــــــــــــــ ص ٥.
- هالة محمد طليمات. (٢٠٠٨) . فاعلية وحدة تدريبة فى تنمية المعرفة الاساسية للتوجيه القائم على المعايير لدى الموجهين ، مجلة كلية التربية. جامعة الاسكندرية. المجلد السابع عشر.(٣) .

• المراجع الأجنبية:

- ALLEN, TERRY, (1988): "Doing Philosophy with Children". Thinking, vol. 7, no. 3.
- Arendt, H. (1978): The life of the mind (New York, Harcourt Brace and Company).in: NANCY VANSIELEGHEM (2005): Philosophy for Children as the Wind of Thinking" Journal of Philosophy of Education, Vol. 39, No. 1.
- Anthony Francis Roberts(2006): The effects of a teacher development programme based on Philosophy for Children,

Submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree of Master of Psychology in the Faculty of Community and Health Sciences, University of the Western Cape.
- Astington, Janet Wilde, (1993), The Child's Discovery of the Mind Cambridge, MA: Harvard- University Press.
- BANKS, JOYCE (1989): "Philosophy for Children and California achievement test: an analytic study in a Midwestern suburb". Analytic Teaching, Vol. 9, 2.
- Burbules, N. C. and Berk, R. (1999) Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences, and Limits, in: T. S. Popkewitz and L. Fendler (Eds) Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics (New York, Routledge).
- Bynuum, Ward (1976):"What is Philosophy for children?"An Introduction Metaphilosophy, Vol.7, no1, p.1.
- CAMHY, DANIELA and GUNTHER IBERER (1988): "Philosophy for Children. Research Project for further mental and personality development of primary and secondary school pupils" Thinking, vol. 7, no 4
- CAM, Phil, (1995): Thinking Together. Philosophical Inquiry in the Classroom. Sydney, Australia, Hale & Iremonger/ Primary English Teaching Association, p.41
- Cheek, Earlh and other (1983): Reading instruction through content teaching. Columbus, Ohio, bell, Howel Company.
- CHERVIN, M.I & KYLE, J.A (1993): "Collaborative inquiry research into children□s philosophical reasoning". Analytic Teaching, Vol. 13, 2.
- Costello. P.J.M. (2000). Thinking Skills and Early Childhood Education. London: David Fulton Publishers.
- Daniel, M. A., Schleifer, M. and Lebouis, P. (1992) Philosophy for Children: The continuation of Dewey's Democratic Project, Analytic Teaching, 13.1, pp. ٣٣.
- DANIEL, M.F. & A. M. (2000): "Learning to think and to speak: An Account of an Experiment Involving Children Aged 3 to 5 in France and Quebec". Thinking, vol. 15, no. 3, 17-25.
- Discovery.Upper Montclair, N.J., Institute for The Advancement of Philo.for Children, Montclair stage college, U.S.A.
- Doherr, E. (2000). Private research.
- www.dialogueworks.co.uk/dk/Education%20Outcomes.html.

- Ekkehard Martens, (1999): Philosophieren milt Kindern, eine Einführung in die Philosophie. Stuttgart, Ph. Reclam Publishing, No. 9778.
- EoKhard ,Martens(1992):Phil.for children and Continental phil.Thinking Journal:Vol.9-N2,P.35
- Fisher, R. (2001). Philosophy in primary schools: fostering thinking skills and literacy. Reading literacy and language, (July).
- Fisher, R. 2003. Teaching Thinking: Philosophical Enquiry in the Classroom. Second edition. London: Cassell.
- GARDNER, SUSAN (1999): "Participation in a "Community of Inquiry" Nourishes Participants Perspective-Taking Capacity: A Report of a Two Year Empirical Study."
- Gilbert Burgh, Terri Field & Mark Freakley Melbourne☹(2007) Ethics and the Community of Inquiry: education for deliberative democracy ANALYTIC TEACHING Vol. 27 No.1
- GARCÍA MORIYÓN, F.; COLOM, R., REBOLLO, I. (2003): "Evaluating Philosophy for Children: A Meta-Analysis".
- Gazzard, Ann (1995): Some More ideas about The relation between Philosophy for Children and Self Syeem, Thinking: the Journal of Philo. For Children, Vol.9-N1, p.40.
- Gopnik, A., Kuhl, and Meltzoff, A., (1999), The Scientist in the Crib: What Early Learnig tells us About the Mind, New York: Perennial Books.
- Gendron, C. (2003) Eduquer au Dialogue: L'Approche de l'Ethique de la Solicitude (Paris, L'Harmattan).
- HOLDER, J. (1991): Final report on Phase II. 600 5th grade students in the EC, and other 600 in the CG. They implemented Harry 2-3 hours a week during 1991-92. Positive effect on students. The used NJTRS. No specific data are given. (Quoted in Philosophy for Children. A report on Achievement. IAPC, Montclair State Univ.)
- Hill, L. (1999). Good thinking all rounds: preservice teachers, Community of Inquiry, and Philosophy for Children. Thinking in Teacher Training, (June).
- Haynes, J. (2002). Children as Philosophers. London: Routledge.
- IAPC. (2006). what is 'Philosophy for Children'? Available: http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/whatis.shtml
- IMBROSCIANO, ANTHONY (1997): "Philosophy and Student Academic Performance" en Critical and Creative Thinking, 5 (1), 35-41.

- Iorio, J., Weinstein, M. and Martin, J. (1984). A review of District 24's Philosophy for Children Program. Thinking: The Journal of Philosophy for Children, 5(2).
- JACKSON, TOM (1993): "1990-1991 "Evaluation Report of Philosophy for Children in Hawaii" Thinking Vol. 10, no 4.
- Karras, R. (1979). Final evaluation of the Pilot Program in Philosophical Reasoning in Lexington Elementary Schools 1978-9. Thinking: The Journal of Philosophy for Children, 1(3&4).
- Kathy Takayama , (2009): Facilitating Effective Discussions: http://www.brown.edu/Administration/Sheridan_Center/
- Lipman, Matthew (1991): Thinking in Education. Cambridge University Press. New York.p.16.
- Lipman, M. 1988. Philosophy Goes to School. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M., Sharp, A.M. and Oscanyan, F.S. 1980. Philosophy in the Classroom. Second edition. Philadelphia: Temple University Press.
- Lim, T. K. (1998). The philosophy of children programmes (Final Rep.). Singapore: Nanyang Technological University, National Institute of Education.
- Lim, T. K., & Loo, C. P. (1995, November). Can primary pupils do philosophy? Paper presented at the 9th Annual Conference of the Educational Research Association, Singapore.
- Lipman, M. (1981). Pixie. Upper Montclair, NJ: Institute for Advancement of Philosophy for Children.
- Lipman, Matthew: 1990: On childrens Philosophical style, Metaphil. Journal, V.20.N6-7, P.40.
- Lipman, M. (1993). Philosophy for children. In M. Lipman (Ed.), Thinking children and education. (pp. 373-384). Dubuque, IA: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Lipman, Matthew, and others(1977): Philosophy in the Classroom, Upper Montclair, N.J. Institute for The Advancement of Philo.for Children, Montclair state college U.S.A. pp38-56.
- Lipman, M. (1987). Preparing Teachers to Teach for Thinking. Philosophy Today,(Spring).
- Lipman, M. (1998). Teaching students to think reasonably: Some findings of the Philosophy for Children program. Clearing House, 71(5).

- Lipman, Matthew:'Grade school philosophy"Institute for the Adfancement of Philosophy for Children, undated unpublished mimeogphed paper.p.5; نقلا عن: كمال نجيب(١٩٨٨) مرجع سابق
- Lipman, M. (1991). Squaring Soviet pedagogical theory with American practice. Education Digest, 57(2).
- Lipman,Matthew,and others(1997): Philosophy in the Classroom, Montchair,N.J.Institute for The Advancement of Philo.for Children, U.S.A.p.56-
- Matthew Lipman (1997): Philosophical Discussion Plans and Exercises, ANALYTIC TEACHING Vol. 16 No.2.
- Matthews, Gareth, 1980, Philosophy and the Young Child, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Michael Schleifer with Cynthia Martin)٢٠٠٧(Calgary Talking about feelings and values with children ANALYTIC TEACHING Vol. 27 No.1
- Murris, K. (1994). Evaluating teaching philosophy with picture books. Improving reading standards in primary schools project. Wales: Dyfed LEA.
- MURRIS, KARIN: "Evaluating Teaching Philosophy with Picture Books". Memo graphic report. K. Murris summarizes the report of a research project carried out in 1992 in 18 schools of Wales (Improving Reading Standards in Primary Schools Project).
- MOREHOUSE, R. & M. WILLIAMS (1998): "Report on Student Use of Argument Skills" Critical and Creative Thinking, vol. 6, no. 1, pp. 14-20.
- M Lipman, (1991): Thinking in education. Cambridge University Press, Cambridge
- MOREHOUSE, R. & M. WILLIAMS (1998): "Report on Student Use of Argument Skills" Critical and Creative Thinking, vol. 6, no. 1, pp. 14-20.
- NIKLASSON, J., OHLSSON, R., RINGBORG M (1996).: "Evaluating Philosophy for Children", Thinking, Vol. 12, No 4,.
- National Council for Accreditation of Teacher Education (2001) Groundbreaking Teacher Preparation standards to be used Beginning Next year Archived July Retrieved from: http://www.MCATE.org.
- Patrick J.M. Costello :(٢٠٠٧),Promoting Communities of Inquiry Through Teacher Education in the UK ANALYTIC TEACHING Vol. 27 No.1

- Piaget, Jean, 1933, "Children's Philosophies," in A Handbook of Child Psychology, Carl Murchison (ed.), 2nd ed. rev., Worcester, MA: Clark University Press.
- Reznitskaya, A., Anderson, R. C. & Kuo, L. (2007) Teaching and learning argumentation. Elementary school journal, 107(5), 449-472 .
- R Fisher, (2003): Teaching Thinking, Continuum, London, , p. 27.
- Schleifer, M., Daniel, M-F., Peyronnet, E. and Lecomte, S. (2003). Thinking, The Journal of Philosophy for Children, 16(4).
- Shipman, V. C. (1983). Evaluation replication of the philosophy for children—Final Report. Thinking: The Journal of Philosophy for Children, 5(1), 45—47.
- Shipman, V. C. (1983). The New Jersey test of reasoning skills. Totowa, NJ: Slosson.
- Splitter, L. J., & Sharp, A. M. (1995). The classroom as a community of inquiry: Teaching for better thinking. Melbourne, Australia: Australian Council of Educational Research.
- SCHLEIFER, MICHAEL and LOUISE COURTEMANCHE (1992): "The Effect of Philosophy for Children on Language ability" Thinking, vol. 12, no 4.
- SLADE, C. (1992): "Creative and critical thinking. An evaluation of Philosophy for Children". Analytic Teaching, Vol. 13, 1.
- SPROD, TIM (1997): "Improving Scientific Reasoning through Philosophy for Children: an Empirical Study" Thinking, vol. 13, no. 2.
- SASSEVILLE, MICHEL (1994): "Self-esteem, Logical Skills and Philosophy for Children" Thinking, Vol. 11, no 2.
- SCHLEIFER, MICHAEL, PIERRE LEBUIS M.F. DANIEL and ANITA CARON (1995): "Philosophy for Children Teachers as collaborative researchers" Analytic Teaching, Vol. 16, no. 1,
- SANTI, MARINA (1993): "Philosophizing and Learning to Think: some Proposals for a Qualitative Evaluation" Thinking, Vol. 10, No. 3.
- SASSEVILLE, MICHEL (1994): "Self-esteem, Logical Skills and Philosophy for Children" Thinking, Vol. 11, no 2.
- SCHLEIFER, MICHAEL, FRANCOIS NEVEU, MICHEL MEYER and HELENE POISSANT (1997): "Arguing with the Government". Thinking, vol. 14, no 3.

- -SPROD, TIM (1997): "Improving Scientific Reasoning through Philosophy for Children: an Empirical Study" Thinking, vol. 13, no. 2.
- Sutcliffe, R. (2003). Is teaching philosophy a high road to cognitive enhancement? Educational and Child Psychology, 20(2).
- SCHLEIFER, MICHAEL and LOUISE COURTEMANCHE (1992): "The Effect of Philosophy for Children on Language ability" Thinking, vol. 12, no 4.
- SCHLEIFER, MICHAEL and GINETTE POIRIER (1996): "The Effect of Philosophical Discussion in the Class-room on respect for others and no-Stereotypic Attitudes". Thinking, vol. 12, no 4.
- SASSEVILLE, MICHEL (1994): "Self-esteem, Logical Skills and Philosophy for Children" Thinking, Vol. 11, no 2.
- Sharp, M. (1993) the Community of Inquiry: Education for Democracy, in: M. Lipman (ed.) Thinking Children and Education (Kendall, Hunt Publishing Company), pp. 337–345.
- Splitter, L. and Sharp, A. M. (1995) Teaching for better thinking, the classroom community of inquiry (Australia, ACER).
- -Sharp, M. (1997) :The Sacred-as-Relationship in the Community of Inquiry, in: H. Palsson,B. Siguroardottir and B. Nelson (eds) Philosophy for Children on Top of the World, proceedings of the Eight International Conference on Philosophy with Children (Iceland, University of Akureyri Research Fund).p12.
- Splitter, L. and Sharp, A. M. (1995): Teaching for better thinking, the classroom community of inquiry (Australia, ACER).p56.
- Sutherland, P. (1992). Cognitive Development Today: Piaget and his critics. London. Paul Chapman.
- The Society for the Advancement of Philosophical Enquiry and ReflectioninEducation, (.SAPERE) http://www.w3.org/1999/xhtml
- UNESCO,(2011): Teaching Philosophy in Europe and North America, the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France.
- Vye, N. J. (1981). Programs for teaching thinking. Educational Leadership, (October).
- Weinstein, M. L., & Martin, J. F. (1982). Philosophy for children and the improvement of thinking skills in Queens, New York,. Thinking: The Journal of Philosophy for Children, 4(2),36
- YULE, SANDY AND GLASER, JEN (1994). Classroom Dialogue and the Teaching of Thinking, unpublished research report, University of Melbourne.